

# Sentidos

REVISTA DE DIVULGACIÓN DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA

Conocer para crear



FACULTAD DE FILOSOFÍA  
"DR. SAMUEL RAMOS M."  
UMSNH

Núm. 21  
Otoño 2023



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Imagen de portada:

*La Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos Magaña"  
desde la vista y el tacto.*

Creación y digitalización:

Valeria de los Ángeles Colín Gómez

Octubre del 2023

Dimensiones:

1335 x 1054 píxeles

Ilustración

Técnica:

Collage en el que los elementos tienen diversos recursos entre los cuales podemos encontrar acuarelas, acrílico, tela y pasta tipo espagueti, que se montó haciendo uso de edición digital.

**Universidad Michoacana  
de San Nicolás de Hidalgo**



**Facultad de Filosofía  
“Dr. Samuel Ramos Magaña”**



**Dra. Yarabí Ávila González**

*Rectora*

**Dr. Javier Cervantes Rodríguez**

*Secretario General*

**Dr. Jorge Fonseca Madrigal**

*Secretario Académico*

**Dr. Edgar Martínez Altamirano**

*Secretario Administrativo*

**Dr. Miguel Ángel Villa Álvarez**

*Secretario de Difusión Cultural  
y Extensión Universitaria*

**Dr. Jesús Campos García**

*Coordinador de la Investigación Científica*

**Dra. Elena María Mejía Paniagua**

*Directora*

**Dra. Karla Teresa Piña Martínez**

*Secretaria Académica*

**Dra. Ariadna Medina del Valle**

*Secretaria Administrativa*

**Dr. Federico Marulanda Rey**

*Coordinador de Publicaciones*

**Dr. Adán Pando Moreno**

*Coordinador del Programa Institucional  
de Maestría en Filosofía de la Cultura*

## **Comité editorial**

### **Consejo de Dirección**

Marina López López (Directora)

Vannya Isabel González Nambo

Carlos Alberto Bustamante Penilla

### **Consejo editorial**

Susana Guerra (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)

Manuel Buron Díaz (Universidad Autónoma de Madrid)

Stefano Santacilia (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México)

### **Diseño integral, corrección de estilo y cuidado editorial**

Cristina Barragán Hernández

SENTIDOS, No. 21, Otoño 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo a través de la Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos Magaña”, Av. Francisco J. Mújica, s/n, Ciudad Universitaria, C.P. 58030, Tel. +52 443 322 3500, <https://publicaciones.umich.mx/revistas/sentidos/inicio/index>, [sentidos.publicaciones@umich.mx](mailto:sentidos.publicaciones@umich.mx). Editora: Marina López López. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-021317470700-102, ISSN: EN TRÁMITE, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos Magaña”, Edificio C-4., Av. Francisco J. Mújica, s/n, Ciudad Universitaria, C.P. 58030, Responsable de la última actualización de este Número: Coordinación de Publicaciones de la Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos Magaña”, fecha de última modificación, 11 de marzo de 2024.

# CONTENIDO

## **EDITORIAL**

Marina López López 7

## **Artículos**

**LA CRÁTERA DEL DEMIURGO, EL PROBLEMA COSMOLÓGICO DE LA MEZCLA**  
Fedra Marcús Broncano 13

**MAQUIAVELO, ¿MAQUIAVELO? ENSAYO SOBRE MAQUIAVELO  
Y SU DESMENTIDO RENOMBRE HISTÓRICO O “LEYENDA NEGRA”**  
Uriel Pineda Carranza 29

**FANTOCHE, ESTÉTICA DEL CINE SETENTERO**  
Alejandro Tafolla 39

## **Dossier: Filosofía para niños**

**LA IMPRONTA SOCRÁTICA, PENSAMIENTO CREATIVO  
Y FILOSOFÍA EN LA PROPUESTA DE MATTHEW LIPMAN**  
Jonathan Caudillo Lozano 51

**LAS NOVELAS DE ANN SHARP Y SU INCIDENCIA  
EN LA PREVENCIÓN Y ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA HACIA LA MUJER**  
Ángel Alonso Salas 63

**FILOSOFÍA Y HÁBITOS EN EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA  
PARA NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LIPMAN Y SU INFLUENCIA DEWEYANA**  
Patricia Díaz Herrera 77



## EDITORIAL

El número 21 de la revista *Sentidos*, otoño de 2023, es el primero publicado en línea. Coincide con la celebración del 50 aniversario de la Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos Magaña”, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, que es la institución que la alberga, financia y difunde. Con este número la revista comienza su cuarta época dando continuidad al proyecto que apareció en el año de 1987 en la entonces Escuela de Filosofía de la Universidad. Desde sus inicios se ha especializado en la publicación de contribuciones relacionadas con la investigación filosófica; sin embargo, la interdisciplinariedad es fundamental en nuestros días y, por ello, recibe también colaboraciones de las distintas áreas de humanidades. Los consejos editoriales han sido formados por profesores e investigadores de la Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos Magaña” y a partir de esta nueva época digital el comité editorial se conforma también con la participación de reconocidos profesores de diversas universidades mexicanas y extranjeras, del mismo modo se da inicio a la recepción de participaciones de autores nacionales y extranjeros.

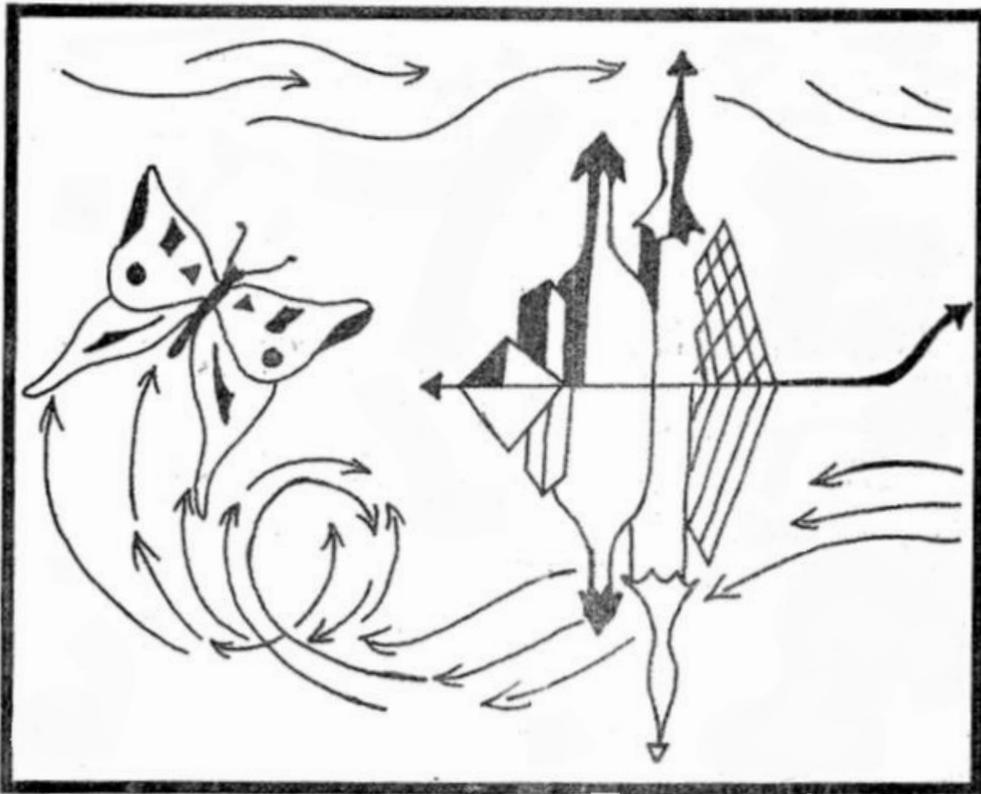


Conocer para crear



# Sentidos

Organo Informativo de la Escuela de Filosofía de la U.M.S.N.H.



CONTENIDO: Información de la Escuela de Filosofía. Cursos impartidos: "Orígenes de la Filosofía", "Hume", "Descartes", "Socialismo Utópico", "Batallas". El lenguaje poético. Imaginación y filosofía. El sacrificio inútil. Improptu a la verdad. Nota sobre cine.

*Sentidos* Núm. 1  
Febrero de 1987



*Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos Magaña"*

*50 aniversario*

*Artículos*

Conocer para crear



ANIVERSARIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA  
"DR. SAMUEL RAMOS M."  
UMSNH

# LA CRÁTERA DEL DEMIURGO, EL PROBLEMA COSMOLÓGICO DE LA MEZCLA

Fedra Marcús Broncano  
Universidad Autónoma de Madrid

**Resumen:** El problema de la mezcla de los elementos y la importancia de comprenderlo para entender el movimiento y el orden del mundo originó, entre diferentes escuelas filosóficas, un diálogo de varios siglos. Dicho problema partía de los presocráticos y culminaba con el tratado de Alejandro de Afrodisia *De la mixtura y el crecimiento*, donde el autor se centra en los puntos de vista de Aristóteles y Crisipo de Solos. Platón es dejado prácticamente al margen de la discusión, sin embargo, la mezcla es vital para la ordenación del cosmos en el *Timeo*, texto en que llega a los límites de la matemática de su tiempo y en el que recurre al mito haciéndolo centro de una exposición en la que aparece, por ejemplo, la mezcla del alma que realiza el demiurgo y la creación de lo físico a partir de la combinación de formas geométricas. Con esta y otras mezclas que aparecen en el *Timeo* se muestra que, en Platón, están todos los componentes de la discusión tal y como aparecen, casi cinco siglos más tarde, en *De mixtione*. El *Timeo* no solo aporta soluciones a preguntas que se harán estudiosos del futuro, además, introduce un ingrediente, el tiempo, que puede cambiar cualquier mezcla y que no fue tenido en cuenta en las posteriores discusiones.

**Palabras clave:** *Timeo*; *krasis*; *mixis*; *De generatione et corruptione*; *De mixtione*; tiempo.

## Introducción

*Solo un dios sabe suficientemente y es capaz al mismo tiempo de mezclar lo múltiple en lo uno y, al contrario, de disolver lo uno en lo múltiple.*

PLATÓN. TI, 68D

El problema de la mixtura (κρᾶσις) ocupó, entre otros, a Aristóteles y a los estoicos. Crisipo de Solos (circa 281-78 a. C.), tercer escolarca de la Estoa, fue el más prolijo en tratarlo. Un problema planteado desde antes de Platón, quien, en el *Timeo*, hace de la fabricación del mundo y de la del Alma de ese mundo el resultado de diferentes tipos de mezcla. Parménides (c. 530-515 a. C.) ya se había referido a la mezcla de luz y noche como copresentes en todo lo que hay, en términos que, según señala Jorge Pérez de Tudela a partir del Fr. 9 del *Poema*, van: «desde su mera yuxtaposición a los más diversos grados de mix-

tura»<sup>1</sup>. Hipócrates (460 a. C.) también habló de *krasis* en el terreno de la medicina, de *εὐκράσια* y de *δυσκράσια*; la primera, una mezcla equilibrada, saludable, de los cuatro humores (la sangre, la flema, la bilis amarilla y la bilis negra), y la segunda, una desequilibrada que, a causa de la pérdida de la proporción adecuada entre lo húmedo, lo seco, lo frío y lo caliente, producirá enfermedad. El antecesor de Hipócrates en la tradición médica, Alcmeón de Crotona (s. VI a. C.), siguiendo la estela pitagórica, se hace eco de la necesidad de un equilibrio entre contrarios, pero también de la importancia de una buena mezcla para mantener la salud: «en cambio la salud es la combinación proporcionada de las cualidades».<sup>2</sup> Por escuchar una tercera voz anterior a Platón, Empédocles de Agrigento (s. V a. C.), afirma que no existen el nacimiento y la muerte, sino solo la mezcla y el intercambio de lo que está mezclado: «ningún ser mortal tiene nacimiento, ni existe el fin de la muerte detestable, sino sólo la mezcla y el intercambio de lo que está mezclado –a esto es a lo que llaman nacimiento los hombres».<sup>3</sup>

No voy a adentrarme, en líneas generales, en el pensamiento de filósofos preplatónicos, porque este estudio se centrará, por motivos de concreción y espacio,<sup>4</sup> en Platón, con referencias

<sup>1</sup> PARMÉNIDES, *Poema*. Fr. 9, (2007, 198).

<sup>2</sup> DK 24 B 4. (τὴν δὲ ὑγίαν τὴν σύμμετρον τῶν ποιῶν κρᾶσιν).

<sup>3</sup> KIRK, RAVEN, SCHOFIELD 350, Fr. 8, Plutarco, *adv. Colotem* III 3 A-B, (2014, 382). (φύσις οὐδενὸς ἔστιν ἀπάντων θνητῶν, οὐδέ τις οὐλομένου θανάτοιο τελευτή, ἀλλὰ μόνον μίξις τε διάλλεξις τε μιγέντων ἔστι, φύσις δ' ἐπὶ τοῖς ὀνομάζεται ἀνθρώποισιν).

<sup>4</sup> Este estudio es parte del Trabajo de Fin de Grado que realicé bajo la dirección de José María Zamora Calvo, en la Universidad Autónoma de Madrid.

puntuales al problema desde autores posteriores cuando sean necesarias. El trabajo de Alejandro de Afrodisia (s. II-III d. C.), por su enorme precisión, me ha servido para confrontar los diferentes puntos de vista y tender un puente con la lectura de Platón. Este, en su diálogo *Timeo*, habla de mezclas, de combinaciones proporcionadas de elementos y de elementos surgidos de la mezcla de elementos. Todas las distintas formas de mezcla que serán problematizadas por Aristóteles, por los estoicos después y recogidas más tarde por Alejandro de Afrodisia, aparecen explícita o implícitamente en este texto. Tal vez, como ocurre con toda la filosofía posterior, aun sin nombrarlo directamente, todos los implicados dialogan con o contra Platón, aunque pueda parecer que el problema surge como tal en la aporía que, en su tratado *Acerca de la generación y la corrupción*, plantea Aristóteles.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> A lo largo de su tratado, Alejandro de Afrodisia se atiene al modelo aristotélico que defiende y utiliza para criticar a los estoicos: división, yuxtaposición parcial y asimilación recíproca son los fundamentos de la visión peripatética. Ahora bien, dado que el tratado se dedica a criticar, sobre todo, el modelo estoico preconizado por Crisipo, es conveniente conocer la opinión del estagirita sobre los tipos de mixtura que ya se habían dado antes de él, porque los errores que describe en los preplatónicos, y acaso en el propio Platón, son los mismos que, en *De mixtione*, se estudian sobre la mixtura crisipiana. Resulta muy aclaratoria la síntesis que realiza Zamora Calvo en su artículo *Mixis*, a partir de la traducción de Marwan Rashed del pasaje donde se formula la aporía, que nos sirve para dejar bien sentado el enfoque de Aristóteles y el punto de vista sobre el que trabajará Alejandro de Afrodisia en su discusión con los estoicos y que nos permitirá leer el *Timeo* sabiendo qué buscar: «El propio Aristóteles propone reformular el trilema de la mezcla como un dilema entre conservación y destrucción de los ingredientes, del siguiente modo: Si los cuerpos mezclados no cambian, entonces no están mezclados, ya que siguen estando en el mismo estado que al comienzo (1), pero si cambian, bien

El tipo de mezclas que aparecen en *Timeo*, sus componentes, dónde se sitúan, qué resultados ofrecen o qué diferencias muestran respecto a hipótesis posteriores, será parte del contenido de este artículo. La geometría y la proporción que quedarán obviadas en los estudios posteriores a Platón sobre la *mixis* aparecerán a propósito de la mezcla, cuerpo o elemento del que hablemos en su momento. En cuanto a la misteriosa *χώρα*<sup>6</sup>, nodriza del devenir, forma de unión de lo inteligible con lo sensible, de lo eterno con lo temporal y posibilitadora de mezclas, haremos un esfuerzo por aproximarnos a ella mediante el necesario «razonamiento bastardo» (λογισμὸς νόθος)<sup>7</sup> (*Ti.* 52b3). Además, haré una breve reflexión a propósito de otro problema: la generación del tiempo y su influencia sobre la mezcla *degradada* del alma de los vivientes mortales realizada en la crátera que, antes

---

el uno o el otro (2) bien los dos (3), entonces dejan de ser ellos mismos y, dado que ya no son, podríamos decir que están mezclados. El meollo del problema radica en la distinción entre (1) mezcla y (2) generación y corrupción. ¿Puede la mezcla encontrar un hueco entre el estado inerte de la conservación de los ingredientes y su corrupción a favor de la generación de un tercero?». ZAMORA CALVO en: COUDRY & SCHETTINO (2020, 458).

<sup>6</sup> Nodriza (τιθήνη, 49a y 52d) es uno más de los muchos nombres de la *χώρα* a los que hace mención *Timeo* para tratar de definir algo que solo puede ser «creíble con esfuerzo» (*Ti.* 52b). Aparecen también: μήτηρ (52d), ὑποδοχή (49a) o τόπος (52b, 57c y 59a), entre otros.

<sup>7</sup> Señala Zamora Calvo a propósito del «razonamiento bastardo» necesario para tratar de comprender lo que representa la *chóra*: «por una parte, no es perceptible por medio de la sensación, pero participa en cierto modo de la credibilidad (*pistis*) propia del conocimiento sensible (*aisthesis*). Y, por otra parte, no puede ser aprehendido a través de la inteligencia, ya que no es nada determinado, pero participa de algún modo de la certeza propia del conocimiento inteligible. Zamora Calvo, J. M. (2003, 7), (271-288).

de su comienzo, sirvió para mezclar el alma del mundo. Pese a que los estudiosos posteriores optaron por moverse solo en el terreno de la filosofía natural, Platón esbozaba una incipiente física matemática, aplicable a los fenómenos naturales, adelantada a su tiempo en varios siglos y limitada por lo incipiente de la de su época.

### La mixtura de Mito y Logos<sup>8</sup>

Platón, siempre sorprendente y ambiguo, presenta por primera vez, con el *Timeo*, un tratado cosmológico coherente en un intento de ordenar matemáticamente la aparición del universo. Una mirada desde la ciencia de su época que, como pretendo apuntar, es tan moderna que queda incomprendida por quienes le siguieron. En el *Timeo*, Platón plantea problemas que quizá sabe que será responsabilidad de la ciencia del futuro resolver, dado que él ha llegado a los límites de la de su tiempo: «Por primera vez en la historia de la ciencia, usa la matemática como lenguaje. De ahí que los límites de la explicación del universo que Platón propone coinciden con los límites de la matemática de su época».<sup>9</sup> Una mirada científica que, sin embargo, trae al texto en forma de mito, aunque, en esta ocasión, deja

---

<sup>8</sup> Salvo indicación, las citas del *Timeo* procederán de la edición bilingüe de José María Zamora Calvo con notas de Luc Brisson (2010 Abada), las de *Acerca de la generación y la corrupción*, en adelante *De gen. et corr.*, lo harán a partir de la traducción de Ernesto La Croce (1987 Gredos) y, por último, las citas procedentes de *De la mixtura y el crecimiento* (*De mixtione*) partirán de la edición y traducción de Ricardo Salles y José Molina Ayala (2019 UNAM).

<sup>9</sup> PLATÓN. *Timeo*, (2010: 10), introducción.

sentada la diferencia entre lo que él persigue cuando *construye* su mito y el tipo de mito que constituía la forma tradicional de transmisión del conocimiento mediada por los poetas. Pretende, así, cambiar la forma de acercarse al conocimiento en el futuro y lo hace integrando en el comienzo del diálogo un mito, el de la Atlántida, que narra al estilo de cualquier mito transmitido por la tradición. Un mito que, aunque es dado por cierto en el texto por haber quedado consignado por escrito en su día, en ningún momento es leído a quien lo recibe, en este caso Solón, que a su vez lo transmitirá de forma oral al antepasado homónimo del joven Critias que lo está narrando a Sócrates y los congregados en, supuestamente, el día posterior al desarrollo del diálogo *República*, aquellos entre los que falta el quinto (*Ti.* 24e-25d).<sup>10</sup>

Platón parece hacer una distinción al poner este mito como comienzo de su diálogo en contraposición con el que luego vendrá. Es un mito que puede parecer verosímil, pero al que le falta algo: «desde este punto de vista, se le reprocha al mito por no ser ni un discurso verificable ni un discurso argumentativo».<sup>11</sup> Sin embargo, nos señala Luc Brisson que Platón no niega su utilidad al mito: «llegando a ser a menudo parte integrante de su propio discurso».<sup>12</sup> Platón sigue necesitando del mito, porque la matemática de su momento es limitada y porque «hallar al

artífice y padre de este universo es tarea difícil, y una vez hallado, es imposible decírselo a todos» (*Ti.* 28c4-6), pero la diferencia entre su *cosmología* y la *cosmogonía* tradicional, la de Hesíodo, por ejemplo, es que él utiliza el mito para apuntalar una demostración matemática que va a argumentar. Lo importante es la argumentación dialéctica, lo secundario la forma mítica a la manera de una cosmogonía, necesaria para ilustrar el proceso que, si hoy en día sería cuestión de estudio para la *física* en nuestro moderno sentido, entonces no había cómo llamar para distanciarlo de la idea de *physis* (φύσις) utilizada hasta el momento y que lo analizaba todo desde la filosofía natural. Platón abría camino a una nueva rama de la ciencia aún por nombrar, una rama que mezclaba naturaleza y matemática. Un saber que podía llegar, gracias a otra mezcla, la de mito y *logos*, a dos tipos de oyentes en un mismo discurso, que presentaba por escrito, evitando así tener que hablar para unos y otros, como hacía Pitágoras, de quien contaba Porfirio:

Pues su sistema didáctico era doble. Y sus discípulos recibían el nombre de «matemáticos», unos y «acusmáticos», otros. Los «matemáticos» aprendían la argumentación en un tono elevado y desarrollada de un modo minucioso con todo rigor; los «acusmáticos» recibían como lecciones únicamente los principios elementales de sus escritos sin una exposición demasiado rigurosa. (V.P. 37)<sup>13</sup>

Con su argumento, Platón pretende mostrar cómo se ha constituido lo que nos rodea, inclu-

---

<sup>10</sup> Una reflexión interesante sobre *lectores y auditores* en los diálogos platónicos desde la lectura del *Teeteto* aparece en el texto de Alexandre Koyré, *Introducción a la lectura de Platón* (1966, 67-69).

<sup>11</sup> BRISSON, L. (2005, 17).

<sup>12</sup> *Ib.* (p. 17).

<sup>13</sup> PORFIRIO, *Vida de Pitágoras* (1987, 45).

yendo (por si acaso) a los dioses en los que cree la tradición. Por eso Timeo, lo primero que hace, como manda la moderación que debe presidir un discurso, es encomendarse a los dioses para después traer desde el mito y la matemática otra forma de pensar el universo. El demiurgo tiende un puente desde la inmovilidad de las Formas, heredada de la escuela eleática, y aparece como una causa eficiente, un agente capaz de inteligir lo inteligible, que permitirá a Platón centrarse en lo que quiere explicar: el tejido matemático de la armonía y el orden del cosmos. Según observa Franco Ferrari, «en el interior de la intervención de Timeo pueden encontrarse diferentes niveles de verosimilitud, que van de la verosimilitud simple a la fuerte, fundada sobre el razonamiento matemático».<sup>14</sup> Platón plantea, valiéndose del mito, el paso definitivo a una forma racional de pensar y estudiar lo que nos rodea, alejándose así de los poetas y de su forma de transmitir dando por sentados los mitos e impidiendo que se planteen las preguntas que es necesario hacerse, aún ante un mito, para progresar.

Quizá el mito es, en su caso, una salvaguarda. Presentar nuevas ideas a la *polis* puede ser peligroso: «Platón traza una correspondencia directa entre el signo divino de Sócrates y la acusación de impiedad, la introducción de nuevas divinidades (δαίμόνια καινὰ), que considera la principal causa de su condena».<sup>15</sup> Por eso, Platón deja a los dioses ser en su mito, aunque de manera secundaria, mientras el demiurgo

puede ser defendido como un recurso literario para hacer comprensible una teoría que no es más que eso (por supuesto) en caso de acusaciones sobre impiedad o intentos de institución de nuevos dioses. Esta forma de presentar el texto es, pues, una mezcla entre dos elementos básicos de la transmisión del conocimiento en su época, mito y logos, de la que surge una nueva forma de escribir ciencia que, siendo del hombre y para el hombre, solo puede llegar a lo verosímil de un mito para aproximarse al máximo a la verdad: «el *Timeo* trata de demostrar, contra los presocráticos, [...] que el discurso sobre la constitución del mundo atañe solamente a un mito verosímil».<sup>16</sup> Y este que Platón propone es, como mínimo, tan verosímil como el de la Atlántida, de su autoría, que podría pasar por un mito establecido por la tradición. Pero, además, es el armazón de una argumentación matemática y por tanto *necesaria*: «la generación de este universo se produjo de una mezcla que combinó necesidad e inteligencia» (*Ti.* 48a1-2), inteligencia y necesidad que aportará la matemática a su relato.

El universo es definido por Platón como generado para diferenciarlo del ser; por eso mismo, dado que es una imitación, su relato ha de tener forma de mito. Es una consecuencia lógica: si somos parte de una imitación desde la que narramos, no podemos hablar con verdad, solo podemos aspirar a la verosimilitud. Señala Zamora Calvo que, en *Timeo*, se establece una doble mimesis entre ser y devenir (modelo perfecto y mundo sensible) y entre el discurso y su

<sup>14</sup> FERRARI, F. (2013, 8).

<sup>15</sup> ZAMORA CALVO, J. M. Y GARROCHO, D. S. (2015, 14).

<sup>16</sup> PLATÓN. *Timeo* (2010, 39).

objeto, dos clases de imitación que introducen una tercera: «la que otorga al discurso sobre lo generado el estatuto de una imagen del discurso sobre el ser».<sup>17</sup> De nuevo estamos ante el resultado de una combinación de elementos. Así, mezclando la verdad autoevidente de la matemática y lo verosímil del mito, consigue una mixtura de estilo crisipiano, pero matematizada.<sup>18</sup> Los ingredientes no desaparecen, pero dan

<sup>17</sup> PLATÓN. *Timeo* (2010, 24), (introducción).

<sup>18</sup> Al principio del tratado *De Mixtione*, durante la exposición en la que detalla la mixtura en los estoicos, Alejandro de Afrodisia explica que, para ellos, existe un hálito (πνεῦμα) que atraviesa todas las cosas y las unifica, haciendo que el todo se cohesionen y sea co-afectado consigo mismo: «la totalidad de la substancia se unifica al atravesarla completamente cierto hálito por el cual el todo se cohesionan y perdura y es co-afectado consigo mismo [en todas sus partes] (τὴν σύμπασαν οὐσίαν, πνεύματός τινος διὰ πάσης αὐτῆς διήκοντος, ὅφ' οὗ συνέχεται τε καὶ συμμένει καὶ σύμπαθές ἐστιν αὐτῷ τὸ | πᾶν)». ALEX. APHR. *Mixt.* 216,1. 19-15, (2019, 6-7). Esta creencia facilita, de algún modo, la mixtura crisipiana, ya que el principio estoico del *pneuma* demuestra que puede haber propagación total entre cuerpos. Sería una forma de *materia prima*, un quinto elemento, que posibilita la visión estoica de la mezcla. Pero no hay que olvidar que para los estoicos se trata de algo material, de un cuerpo. Por esto, tras explicar en qué consisten las otras posibles mezclas (yuxtaposición y cofusión), Alejandro nos habla acerca de cuáles, según opinión de Crisipo, son las formas de la auténtica mixtura: «[...] algunas otras mezclas se dan en virtud de que la totalidad de ciertas substancias y sus cualidades [específicas] se hacen coextensivas recíprocamente. En tal mezcla, a la cual, de entre las mezclas, llama “mixtura” en un sentido propio, se preservan las substancias y las cualidades originales. [...] de las mezclas, la mixtura es la única que consiste en una coextensión recíproca de dos o incluso más cuerpos en su totalidad, tal que cada uno de ellos preserva, en semejante mezcla, tanto su substancia propia como las cualidades que se dan en ella, pues es propio de las cosas mixturadas poder separarse de nuevo unas de otras, lo cual únicamente sucede porque las cosas mixturadas preservan en la mezcla sus propias naturalezas». ALEX. APHR. *Mixt.* 216,1. 20-30, (2019, 7-8). Queda claro que esta forma de pensar la mixtura no tiene nada que ver con la solución

como resultado un nuevo elemento, en este caso una *cosmología*, frente a las cosmogonías que había hasta entonces. Es importante, también, el uso de la escritura para asentar una nueva forma de conocimiento, porque muchas bocas y diferentes oídos pueden tergiversar o llevar al error y al olvido lo que se pretendía transmitir haciendo que acabe, finalmente, convertido en un mito. Lo escrito permanece incólume, prístino y siempre disponible, como dispositivo de la memoria y al alcance de quien realmente busca el conocimiento.

El intento de instaurar un nuevo orden del universo es llevado a cabo desde la prudencia (σωφροσύνη) (*Ti.* 27c2) y, al ser este sobre el total del universo, *Timeo* se encomienda, en su proemio, a los dioses y diosas (θεοὺς τε καὶ θεᾶς) (*Ti.* 27c7) y no a un dios o diosa particular o a las Musas como suelen hacer los poetas. Este es un mito nuevo, producto de una hábil mezcla, y marca un nuevo orden que, aunque aún recurra a los antiguos dioses, cambia completamente lo establecido. Necesita un dispositivo de guardado para poder progresar a partir de él (a diferencia de lo que ocurría con el saber transmitido de forma oral que había que repetir siempre del mismo modo) sin temor a olvidar lo ya sabido. Este conocimiento, pese a su

aristotélica, según la cual puede haber transformación de los cuerpos dado que se co-afectan entre sí, mediante la combinación de sus afecciones contrarias: «cuando los respectivos poderes de los ingredientes poseen cierto grado de equilibrio, cada uno transforma su propia naturaleza, sin convertirse en el otro, sino en algo intermedio y común ταῖς δυνάμεσιν ἰσάζη πως, τότε μεταβάλλει μὲν ἐκάτερον εἰς τὸ κρατοῦν ἐκ τῆς αὐτοῦ φύσεως, οὐ γίνεται δὲ θάτερον, ἀλλὰ μεταξύ καὶ κοινόν)». ARIST. *De gen. et corr.* I, 9, 328a 25-30, (1987, 79).

vocación cosmológica y científica, tendrá tan magna repercusión que acabará integrado en futuras cosmogonías, que no cosmologías, y su forma de transmisión, hará que «escrito está» sea, contra lo que habría condenado Platón, un poderoso argumento de autoridad para futuras religiones no griegas.

### La mezcla del alma del mundo<sup>19</sup>

Platón va a establecer un orden universal armónico y proporcionado, un orden *bello*, uniendo y mezclando lo que, en principio, era «difícil de mezclar» (*Ti.* 35a8). El Alma del mundo es fabricada por el demiurgo de una mezcla, porque antes del tiempo solo estaba lo inmutable, el ser «lo que es siempre y no se genera» (*Ti.* 28a). Cuenta Timeo que «del ser indivisible y que se mantiene siempre del mismo modo y del divisible que deviene en los cuerpos» (*Ti.* 35a2) (es decir, de lo que es siempre y no se genera y lo que se genera y nunca es), surge un ser intermedio. De lo mismo indivisible y lo mismo divisible surge un *mismo* intermedio y de lo otro indivisible y lo otro divisible, un *otro* intermedio, la mezcla de los tres seres intermedios surgidos de las primeras mezclas, da por resultado el alma del mundo.<sup>20</sup> Tres mezclas entre opuestos que

hacen surgir cada una algo que los une, pero es un nuevo elemento cada vez, un elemento que atempera en sí al más difícil de controlar, con el que es *mismo* e indivisible. Así, el demiurgo puede armonizar «la naturaleza de lo otro que era difícil de mezclar con la de lo mismo [...] (*Ti.* 35a8 y b1).

Esta mezcla se produce con y por el ser. El hecho de la existencia, el ser podría parecer el excipiente que amalgama una mezcla de por sí complicada, pero aparece como un nuevo elemento, «una tercera clase de ser» (*Ti.* 35a3). Esta aparición de un ser intermedio es común a las tres mezclas y termina mezclado otra vez (en esta ocasión con los otros seres intermedios) y siendo de nuevo uno. Ahora bien, este es un uno mestizo, un uno *otro*, un ser que enlaza lo imposible; un *otro* que es «opinable», «que nunca es realmente» (*Ti.* 28a3-4) con lo que «es siempre» (*Ti.* 27d7) y los hace girar en armonía en dos esferas, la de lo *mismo* y la de lo *otro*, que ahora forman un todo. El demiurgo prepara la mezcla de un alma que está situada en el centro del mundo, pero que también lo envuelve y protege, que es primera, ontológicamente anterior al cuerpo del mundo y su «dueña y gobernante (ἄρξουσας ἀρξομένου)» (*Ti.* 34c5-6). Esta es la mezcla primera, que constituye el alma del cosmos y que lleva el orden, la armonía y la belleza a un dios que gracias a ella es un «dios feliz» (εὐδαίμονα θεόν) (*Ti.* 34b11). El alma que está en el centro, coincidiendo con el centro del mundo, se extiende por él llegando a envolverlo. Todo lo corpóreo está ensamblado en ella, que, a su vez, está entretejida en todo él. Esta

<sup>19</sup> Por cuestión de abundancia de citas de *Timeo* y falta de espacio, me contentaré, salvo en determinadas expresiones, con poner la traducción castellana de la palabra o frase que corresponda remitiendo al texto y línea en la traducción de referencia de José María Zamora Calvo (2010).

<sup>20</sup> Un esquema preparado por Luc Brisson puede consultarse en PLATÓN. *Timeo*. (Madrid: 2010) (anexo 1).

primera mezcla que es dividida constantemente y en diferente proporción para poder formar los círculos de lo mismo y de lo otro, en ningún momento de esa división deja de ser homogénea<sup>21</sup> mientras envuelve, conforma y anima a un viviente generado, que es «inextinguible e inteligente (ἀπαύστου και ἔμφορονος)» (Ti. 36e5) por la totalidad del tiempo. Esta mezcla primera es anterior al tiempo, dado que es el comienzo del movimiento de las ruedas de lo mismo y de lo otro, el que marcará el nacimiento del tiempo y de todo lo sensible que deviene en él. Aunque esta mezcla tenga la apariencia de una confusión (σύγχυσις), que, según Crisipo, tendría por consecuencia la desaparición de los elementos mezclados, que quedarían permanentemente transformados (algo imposible en este caso en el que se mezcla lo que «siempre es»). Al ser una mezcla anterior al tiempo no puede ser catalogada como cualquiera de las que vendrán después y en las cuales, Platón, de la mano de la geometría, se encargará de evitar ese problema.

---

<sup>21</sup> Otro ejemplo de las múltiples divisiones sucedidas durante la creación del alma del mundo, que, contra lo que podría esperarse, mantiene siempre su homogeneidad: «en cambio, a la revolución interior la dividió en seis partes para formar siete círculos desiguales, correspondientes, cada uno a un intervalo doble o a uno triple, de los cuales había tres de cada clase. Μίαν γὰρ αὐτὴν ἄσχιστον εἶασεν τὴν δ' ἐντὸς σχίσιας ἕξαχῆ ἑπτὰ κύκλους ἀνίσους κατὰ τὴν τοῦ διπλασίου καὶ τριπλασίου διάστασιν ἐκάστην, οὐσῶν ἑκατέρων τριῶν» (Ti. 36d2-a4).

## El cuerpo del mundo y la matriz del devenir

En el *Timeo*, la ordenación del cosmos como viviente pasa por la mezcla proporcionada de los cuatro elementos para modelar el cuerpo del mundo. El alma de ese viviente, como hemos visto, está compuesta de la mezcla de diferentes seres y distribuida, después, armoniosamente. El cuerpo del mundo, al ser un sólido y no un plano, necesita, para armonizarse, de dos términos medios, aire y agua, puestos en concordancia por medio de la amistad, que los hace indisolubles.

El problema de la mezcla material de los elementos, que ya venía desde antiguo y el que afrontarán quienes le sigan, es, en Platón, resuelto desde la matemática. En principio, Platón plantea una mezcla entre lo incorpóreo e invisible (el ser) y el devenir, que es «visible y tangible» (Ti. 28b8), pero que no es el mundo, porque, junto al ser y el material espacial (χώρα), es anterior a éste y forma parte de la primera mezcla realizada al margen del tiempo. El devenir es desorden y el mundo, en tanto que cosmos es orden, aunque un orden que *deviene* en el tiempo. No deben identificarse, pues, devenir y cosmos *deviniente* por varias razones, como señala Eggers Lan: «La primera es la de que el devenir es postulado al comienzo como un modelo hipotético para la generación del cosmos [...] La segunda es la de que el devenir es corpóreo, visible y tangible (Ti. 28b8-31b5) en tanto

que el mundo, cuenta, además, con un alma».<sup>22</sup> Mientras las Formas inteligibles permanecen inmutables y al margen del medio espacial, el devenir, lo generado (γένεσις), dependerá de la *χώρα* para tener un soporte de existencia. Lo que existe en el mundo nace cuando entra en ella y muere cuando la abandona. El medio espacial «por naturaleza yace a todo como un soporte de inscripciones» (*Ti.* 50c3-4). Así, devenir y medio espacial son independientes, pero interdependientes. El primero no sería *actualizable* sin el segundo, pero esta matriz, este «tercer género» (*Ti.* 48e-49a) no tendría razón de ser sin el devenir.

Aquí se plantea una combinación complicada, porque lo que deviene deja de ser incorpóreo al ocupar un lugar gracias al medio espacial, un lugar que lo convierte en corpóreo, en algo que ocupa un espacio, y la *χώρα*, sin dejar de ser lo que es, espacio informe, cambia de forma según es «configurada por lo que entra en ella» (*Ti.* 50c4), aunque solo sea de forma temporal, pues «conviene que por naturaleza carezca de todas las formas» (*Ti.* 51a4). Esta combinación, como todo lo que tiene que ver con el esquivo receptáculo del devenir, es «difícil de describir y admirable (δύσφραστον καὶ θαυμαστόν)» (*Ti.* 50c7-8), pero permite combinar las cualidades de cada elemento, obteniendo, como resultado de esa mezcla, las cosas sensibles, las imágenes múltiples y distintas. Estas “cosas” participan de las Ideas inteligibles que son su modelo y son, por tanto, semejantes, lo que implica una identi-

dad, pero también una diferencia. La *χώρα* es el imprescindible e inaprehensible nexo que aloja la semejanza y la diferencia reunidas y las hace armonizar en las cosas sensibles.<sup>23</sup> Junto al ser y el devenir forma parte de un importante grupo: «el ser, el medio espacial y el devenir, tres cosas diferenciadas, y desde antes de que naciera el cielo (ὄν τε καὶ χώραν γένεσιν εἶναι, τρία τριχῆν, καὶ πρὶν οὐρανὸν γενέσθαι)» (52d, 4-5).

El demiurgo parece sobrar en esta presentación en la que se habla de tres y, como con los poliedros regulares, de los que hablaré después, y el invitado del comienzo, sin el artífice de todo, falta uno entre esas cosas diferenciadas desde antes de que naciera el cielo. Señala Ferrari:

Como se ve, en toda la descripción de la generación del mundo no hay traza alguna del demiurgo. La razón es simple: ella consiste en el hecho de que el demiurgo no es un principio autónomo e independiente, sino un aspecto invocado para explicar la función ejercida por el mundo de las ideas, por el viviente inteligible, que no es solo modelo, sino también causa eficiente. [...] <sup>24</sup>

Para Ferrari el demiurgo es una mitologización necesaria para hacer comprensible la causa inteligible y lo asimila al modelo, a las Formas. Una propuesta interesante, que deja una duda tras de sí: si las Formas son el demiurgo, no habría imitación al producir el mundo, sino una suerte de mitosis, una réplica exacta, y el mundo no lo es pues es limitado, es una copia realizada

<sup>22</sup> Para una lectura completa véase Conrado Eggers Lan (1997, 18).

<sup>23</sup> ZAMORA CALVO, J. M. (2003, 7), (271-288). *Op. Cit.* (p. 23).

<sup>24</sup> FERRARI, F. (2013, 8).

por un *artesano*. Así, podría añadirse que, como el *Timeo* transcurre entre mezclas y, de hecho, las Formas son inmóviles, la mezcla de éstas con el devenir en la matriz daría como resultado un productor agente, perfectamente móvil, capaz de realizar una imitación de lo inmóvil, imitación que, al ocupar necesariamente un lugar, deviene y, por tanto, no es perfecta. Es un mundo limitado como, en esa personificación mezclada, el artífice lo sería también y, dado que el modelo contiene todo porque es perfecto, ha de contener en sí tanto a la Matriz como al Devenir (y con ellos al mundo), que pasan a ser tres partes diferentes de un todo. Así, la mezcla es una cuestión de hecho y el demiurgo podría ser un resultado a modo de causa formal, necesaria para el acto productor. De este modo, sí podría identificarse al demiurgo con lo inteligible o con lo que entiende lo inteligible, que solo puede ser inteligible a su vez, o sea parte de un mismo todo y se resolvería el problema de la estaticidad de las Formas, superando a Parménides, porque el todo inteligible:

ya no se trata de una totalidad estática e inactiva, sino más bien de una totalidad viviente y dinámica cuya actividad consiste, precisamente, en la generación ontológica del mundo. El recurso a la metáfora del demiurgo no sirve solo para explicar, por medio del modelo artesanal, que el mundo tiene incorporada una inteligibilidad; sugiere también que el ser no es simplemente modelo, sino también, de algún modo, causa activa del universo.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> FERRARI, F. (2013, 13).

## Los cuatro elementos

Los elementos formaban parte del comienzo, aunque en desorden, sin proporción y sacudidos por el movimiento de criba que es propio de la *nodriza del devenir*.<sup>26</sup> Aunque tenían ya algunas de sus propiedades, el demiurgo los configura con «formas y números (εἴδεσί τε καὶ ἀριθμοῖς)» (*Ti.* 53b6) para dotarlos de belleza y excelencia. El constructor del mundo utiliza la totalidad de los elementos para fabricar el cuerpo del viviente mundo, que es único pues se asemeja a «la más bella y perfecta en todo de las cosas inteligibles» (*Ti.* 30d3). Los elementos van a ser ordenados para constituir el cuerpo del mundo y, por tanto, necesitan corporeidad, no deben ser planos, sino sólidos, y deben poder mezclarse para producir lo que hay, toda la multiplicidad que ese mundo único, a semejanza de su modelo, contiene. Lo generado, según hemos visto, ha de ser visible y tangible, por eso está formado de fuego y tierra, porque nada hay visible sin fuego ni sólido sin tierra. Pero, de nuevo, hay que unir dos elementos aislados y, para ello, se necesita un tercero, un vínculo que los conecte. Este vínculo es la proporción (ἀναλογία) (*Ti.* 32c4). Ha de buscarse un término medio que, enlazado con lo primero y lo último, participe de los dos y haga de ambos uno, idénticos por contacto con

---

<sup>26</sup> El movimiento de sacudida es necesario para separar y agrupar de forma armónica los diferentes objetos que toman un lugar en el espacio del receptáculo del devenir. *Timeo* explica ese movimiento en la *nodriza*: «[...] se balancea de manera irregular por todas partes, es sacudida por esas fuerzas [...] Y así, los diferentes objetos, al moverse y ser llevados siempre de un lado a otro, se separan, como lo que es sacudido y pasado por las cribas». (52e y 53a1).

el intermedio. Esta yuxtaposición<sup>27</sup> es posible al ser ejemplificada con números, «sean enteros o cuadrados» (*Ti.* 32a). Gracias al término medio entre dos números, ambos, primero y último, se convierten en medios y, por tanto, ocurre la mezcla. Por otro lado, al no ser plano el universo, necesita no uno, sino dos términos medios, y ese papel pertenece al aire y el agua colocados siguiendo una proporción tal que lo que es el fuego respecto al aire lo sea el aire respecto al agua, e igual el agua respecto a la tierra. Gracias a la concordancia lograda mediante la proporción, el universo «obtuvo la amistad (φιλίαν τε ἔσχεν)» (*Ti.* 32c1 2), que hace al mundo así unido, indisoluble excepto para quien lo unió. Aunque encontremos ecos de Empédocles y sus coprincipios Odio (Νεῖκος) y Amistad (Φιλία), Platón hace de esa unión antigua, aparentemente mítica, algo racional, cuestión de números y proporción. Lo que ocurre con los números es

<sup>27</sup> La discusión sobre la mezcla, originada ya entre los pre-platónicos, se desarrolló como consecuencia del estudio de la formación de cuerpos homogéneos complejos en la naturaleza: madera u oro, carne o hueso, por ejemplo, a partir de la mixtura de los cuatro elementos en diferentes proporciones. El texto de Alejandro de Afrosia comprende todos los tipos de mezcla que se creían posibles y ahonda en los debates que se originaron sobre el problema de la permanencia o no de los ingredientes básicos. Se discutían dos posibilidades: o bien los elementos desaparecen en la mezcla creando un cuerpo homogéneo que, por más que se divida, siempre permanecerá el mismo mientras los elementos básicos resultan irrecuperables, esto sería una mezcla por cofusión (σύγχυσις), o bien no desaparecen, porque están unidos entre sí hasta formar una masa con apariencia de mixtura pero que no lo es: mezcla por yuxtaposición (παράθεσις). En este último caso los ingredientes solo están juntos todos con todos, pero no interpenetrados, pudiendo recuperarse tras un cierto número de divisiones del compuesto, con lo cual no se estaría dando, realmente, un cuerpo homogéneo.

el modelo en el que se mira la naturaleza en un universo eterno y único, pero en cuyo interior la multiplicidad de lo existente está ya inmersa en el devenir del tiempo.

Tras haber explicado la mezcla del Alma del mundo y la formación del cosmos a partir de los elementos, Platón retrocede para explicar cómo están formados éstos a su vez. Los elementos son susceptibles de mezcla porque, al fin y al cabo, están conformados geométricamente a partir de triángulos en los poliedros regulares (llamados después “sólidos platónicos”). Hay cinco de estos poliedros y solo cuatro elementos. Platón usa los cuatro con lados de base triangular de los cuales tres son de un tipo y un cuarto de otro. El triángulo, como plano, es la figura más simple, la más cercana a lo inteligible desde lo sensible, los sólidos derivados se acercan a lo sensible al ser cuerpos tridimensionales, físicos, de manera que los triángulos son intermediarios entre la *physis* y lo inteligible. El sólido más simple, que representa y constituye al fuego, reúne tres triángulos equiláteros dispuestos en pirámide sobre un cuarto; dos pirámides cuadrangulares, opuestas, forman el octaedro, identificado con el elemento aire. El icosaedro, con sus veinte caras triangulares, remite al agua, y el hexaedro, el único poliedro de los cuatro basado en el triángulo isósceles para tomar una forma cúbica, conforma el elemento más pesado, la tierra.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Señala Henar Lanza González en un interesante artículo que: «A pesar del afán de Platón de reducir todo lo existente a una única razón, como es el triángulo, el hecho de que no se pueda construir todos los poliedros a partir del mismo tipo de triángulo hace necesario un segundo tipo, por eso le hace afirmar a Timeo que “todos los triángulos se desarrollan a partir de dos”. Ambos son triángulos rec-

El uso del quinto sólido, el dodecaedro, cuyas caras son pentagonales, solo se menciona una vez (como el invitado que falta al comienzo) a propósito de su uso en el mundo por el dios, «cuando lo pintó con diversos colores» (*Ti.* 55c5-6). Esta forma de constituir los elementos es, sin embargo, criticada por Aristóteles en *De caelo*, cuando reprocha por inconsecuentes a quienes intentan aplicar las matemáticas a las cosas naturales, al llevar al ámbito físico (entendiendo físico por *physis*, en el sentido de naturaleza) lo que solo pertenece al ámbito matemático.

Ahora, no obstante, estudiaremos brevemente todas las afirmaciones imposibles que llegan a hacer sobre los cuerpos naturales quienes postulan las líneas insecables; pues las consecuencias imposibles relativas a aquéllas se aplicarán también a las cosas naturales, mientras que no todas las que se apliquen a éstas serán relativas a aquéllas, porque unas, las (consecuencias) matemáticas, se obtienen por abstracción, las naturales, en cambio, por adición.<sup>29</sup>

Esta crítica representa lo que fue, con mayor o menor fortuna, según el caso, toda la ciencia o filosofía natural posterior a Platón, que dejó las matemáticas como un campo propio con pun-

---

tángulos con un lado recto y otros dos agudos» (*Ti.* 53c8-d1). LANZA GONZÁLEZ, HENAR (2015, 95). Por mi parte, considero que, si los triángulos conforman el mundo físico convertidos en elementos naturales, es muy oportuno que se alejen necesariamente de la unidad, dado que el mundo físico que conformarán es el de lo múltiple, y que la mejor imitación de lo uno no puede ser uno también, siendo un reflejo, una imagen, su naturaleza de imitación ya es doble.

<sup>29</sup> ARISTÓTELES. *Acerca del cielo*. III-15, 299a, (1996, 166).

tuales aplicaciones, pero sin parte real en el desarrollo del estudio de la naturaleza como *physis*, actitud que se extendería, prácticamente, hasta el Renacimiento.

Volviendo a los sólidos, explica Timeo que las figuras son de tal pequeñez que solo podemos percibir las cuando se unen formando una masa y que el dios las ajustó «según la proporción» (*Ti.* 56c9). Timeo ha expuesto el proceso por el cual unos elementos se transforman en otros por disolución al ser tocados por los que son más ligeros y vuelven a su ser al cerrarse el ciclo: «“agua”, cuando se condensa, según nos parece, se convierte en piedras y tierra, pero cuando se evapora y rarifica, este mismo elemento se convierte a su vez en viento y aire; cuando se quema, en fuego, y a la inversa» (*Ti.* 49b-c), algo que hemos leído ya en la teoría estoica de los elementos y que es herencia de Anaxímenes, con la diferencia de que, para él, todas las rarefacciones y condensaciones partían del aire. Sin embargo, más tarde, señala Timeo:

Los cuatro géneros de cuerpos parecían tener su origen unos de otros, pero esto era solo una apariencia incorrecta, ya que los cuatro géneros se generan de los triángulos que hemos elegido: tres proceden de uno solo, el que tiene los lados iguales y el cuarto es el único que se compone del triángulo isósceles (ἰσοσκελοῦς τριγώνου) [...]. (*Ti.* 54c)

El último elemento, la tierra, no participa de las acciones de rarefacción y condensación (es el agua, como hemos visto, la que actúa) y su triángulo es diferente a los que componen los otros tres elementos que son equiláteros.

Estos últimos pueden combinarse entre sí de cualquier forma y en diferentes magnitudes, formando mezclas entre elementos sin pérdida de los componentes, auténticas mixturas, porque son idénticos. Además, cada elemento puede lograr distintas formas y cualidades en una «variedad infinita» (*Ti.* 57d5). Por ejemplo, dependiendo del tamaño de los triángulos, el fuego puede ser «la llama y lo que se desprende de la llama y que no quema, sino que proporciona luz a nuestros ojos» (*Ti.* 58c7-8). Esta combinabilidad es la que posibilita la existencia de la infinita variedad de lo que hay. Platón comparte la visión de los cuatro elementos o raíces de Empédocles, pero resuelve un problema que este aún no había planteado y que Aristóteles y los estoicos se plantearán al margen de lo dicho por Platón, a saber, ¿cómo puede producirse la mezcla? Para Platón es una construcción matemática, geométrica, algo que le reprocha Aristóteles. Pero, aunque lo que entra en la  $\chi\omega\rho\alpha$  son triángulos, estos, al ser sacudidos en ella, pasan a ocupar un lugar y, cuando se incorporan al viviente mundo, ya están bajo la influencia del tiempo que los círculos del Alma han puesto en marcha, convertidos en elementos físicos.

Por apuntar brevemente antes de concluir algo sobre el problema del nacimiento de los vivientes mortales. El demiurgo quiso que el universo fuera lo más parecido a él, que: «era bueno, y en quien es bueno nunca puede surgir la envidia ( $\text{o}\ddot{\upsilon}\delta\acute{\epsilon}\pi\text{o}\tau\epsilon \acute{\epsilon}\gamma\gamma\acute{\iota}\nu\epsilon\tau\alpha\iota \varphi\theta\acute{\omicron}\nu\omicron\varsigma$ )» (*Ti.* 29e) y por ende al modelo ideal inteligible perfecto. Por eso tuvo claro, desde el primer momento, que el hombre no debía parecerse a los dioses.

El hecho es que nosotros, en tanto que vivientes mortales, solo somos algo que faltaba al cosmos para ser perfecto: «Si no se generan, el universo será imperfecto, pues no tendrá en él todas las especies de vivientes» (*Ti.* 41b-41c). Parece que lo perfecto, para serlo, ha de englobarlo todo y debe poseer también lo imperfecto, los vivientes mortales, entre los que el hombre desempeña un papel especial. A partir de aquí, el encargo que hace a los dioses es claro: están ante algo que ha de ser ligado, entretejido, porque consta, de nuevo, de dos partes difíciles de conciliar, la inmortal y la mortal. Los vivientes mortales son lo único perecedero en ese universo, dado que los dioses tienen la garantía del demiurgo de que no serán *disueltos*, porque desatar lo unido de forma armoniosa y bella sería «propio de un malvado» (*Ti.* 41b2). El demiurgo vuelve a la crátera donde ya había mezclado el alma del mundo y utiliza los restos de esa mezcla, que ya no son puros, aunque Platón no explica por qué. Si lo analizamos brevemente, encontraremos que la mezcla es, en efecto, la misma, pero cuando se forjó el alma del mundo todavía no existía el tiempo (recordemos que este comienza cuando las ruedas del alma, ya mezclada, comienzan a girar). Quizá es el tiempo lo que degrada la mezcla, como un producto que, aunque no está caducado, ve alterado su sabor cuando se deja mucho tiempo en su envase o como un vino mezclado olvidado en su crátera. Así, el alma del hombre tiene una pureza de «segundo o tercer grado» (*Ti.* 41d9), aunque los ingredientes sean los mismos. Y esta alma, que ya venía *envejecida* por la acción del tiempo, es instalada en el cuer-

po receptor ligado no con lazos indisolubles como los dioses, sino con «clavijas compactas e invisibles» (*Ti.* 43a5). Un cuerpo heterogéneo formado a partir de cuerpos homogéneos, elementales. Sobre el cuerpo y su movimiento señala Carolina Castro Faune: «Ahora bien, como ya hemos visto, el hombre también posee alma, y por ello también posee un movimiento que sin ser movido mueve a otro. No obstante, el hombre, a diferencia del universo, es parte de la totalidad de lo generado».<sup>30</sup> Así, el alma se encuentra atada a «un cuerpo sometido a un perpetuo flujo y reflujo» (*Ti.* 43a8). Un cuerpo que es también mezcla de los cuatro elementos y, por tanto, formado con base en triángulos, que encierra un alma que no lo rodea y envuelve, sino que, atrapada dentro, solo quiere salir de él. Nosotros somos la consecuencia.

## Conclusión

Pese a haber hecho un recorrido somero por la riqueza del *Timeo*, ahora, en el momento de la conclusión, debemos volver a repasar el problema cosmológico de la mezcla y compararlo con el circunscrito a la filosofía natural que se generó a partir de él. Porque, en el *Timeo*, la mezcla es parte imprescindible de la ordenación del cosmos, ya que proporciona al demiurgo los materiales necesarios para crear el universo. Platón toma el problema de Empédocles y los atomistas, pero también ha de lidiar con la inmovili-

dad de lo inteligible heredada de la escuela de Elea. El problema de la mezcla había vertebrado la filosofía natural desde los presocráticos. Platón se aproximaba, con todas sus limitaciones, a las ideas físico-matemáticas de la modernidad. Pero fue la versión aristotélico-estoica del problema la que llegó al cristianismo y se perpetuó en la Edad Media, siempre en el campo de la filosofía natural y, más tarde, en el de la religión. Filón de Alejandría (c. 20 a. C.), en su *De confusione linguarum*, buscará en el problema de la mezcla y no en la separación, la explicación a la confusión (σύγχυσις) de lenguas en la torre de Babel. Con la llegada del concepto de la Trinidad al cristianismo se reinterpretarán los tres principios que surgen en el *Timeo* «desde antes de que naciera el cielo», recordemos: «el ser, el medio espacial y el devenir» (52d, 4-5).

En el problema de la mezcla se obvió la solución matemática aportada por Platón que podía haber servido de puente entre el atomismo de Leucipo y Demócrito y el monismo aristotélico, que, como hemos visto, utiliza una yuxtaposición atómica *ad hoc* cuando necesita apuntalar su *mixis*. Además, el átomo triangular de Platón es mucho más práctico que los anteriores de infinitas formas. Al ser todas las partículas de la misma especie, un elemento puede cambiar para transformarse en otro si se necesita y, como hemos visto, se pueden conformar distintos tipos dentro de cada elemento, propiciando así las infinitas combinaciones necesarias para hacer surgir la inmensa variedad de lo real. A la crítica aristotélica que no admite el paso de lo matemático a lo físico, Platón ha respondido,

---

<sup>30</sup> CASTRO FAUNE, CAROLINA (2009, 165).

aunque, una vez más, se obvie una propuesta que como pasa siempre en la filosofía, con cada respuesta abre nuevas y retadoras preguntas. Al entrar en el espacio vibrante de la *χώρα*, con el añadido del tiempo recién generado, los triángulos pasan a ser los elementos físicos que todos conocemos, pero con mayor plasticidad, y lo que pasara antes del tiempo no pertenece a la *physis*. En todo caso, pertenecerá a la física que hoy nos habla del instante anterior al Big Bang y de matemáticas y tiempo para explicar la singularidad inicial, ese misterioso momento de infinita densidad en un tiempo finito, con la misma naturalidad con la que Timeo se refería al momento en que comienzan a girar las ruedas de lo *mismo* y de lo *otro*. La respuesta geométrica de Platón podría haber contribuido a resolver la discusión sobre la mixtura, pero la discusión fue posterior a él y, en este tema, nadie le pudo o le quiso preguntar. Cuando se enfrenta a la necesidad de mezclar los elementos no se encuentra con todas las dificultades que apuntó Alejandro de Afrodisia, porque combina partículas triangulares idénticas, en un tejido matemático común a todo el universo. En dimensiones subatómicas, ya no hay necesidad de propagación ni de yuxtaposición, porque todo es lo mismo y es imitación de un modelo único y un único y múltiple material a caballo de lo sensible y lo inteligible que conforma el universo.

Platón buscó la forma más simple a la que se pudiera dotar de dimensiones y encontró el triángulo, que además encaja numéricamente con los tres principios que, según escribe, estaban antes del cielo. El hecho de que la tie-

rra necesite de otro triángulo, con lo cual son de dos tipos los necesarios para conformar los cuatro elementos, también tiene una marca de coherencia con el discurso de Timeo, porque lo único que es *uno* en el universo es lo inteligible, así que la imitación, que por necesidad es una duplicidad, no podía ser a partir de una única forma, aunque sea triangular y la más simple. Solo Pitágoras había propuesto algo semejante, pero para él era el punto, como equivalente geométrico de la unidad, la base de todo. Por eso no servía a Platón, porque, para él, lo uno no es físico y él necesitaba crear la multiplicidad de lo que hay. En cualquier caso, los intervalos, los términos medios y la armonía pitagóricas, reinterpretados por Platón, forman parte imprescindible de la creación del alma del universo.

Platón está utilizando la matemática aplicada cuando aún no existía la forma de definirla y, en vez de aprovechar lo expuesto en el *Timeo* y tratar de seguir con la aplicación que hace de la geometría, la discusión futura, se endurecerá en torno a la filosofía natural y se autolimitará. Acabará, en la Edad Media, formando parte de lo que pretendía dejar atrás Aristóteles, una creación del mundo con un artífice y un alma distinta del cuerpo, algo que, si leemos el *Timeo* con atención, puede que no sea tan claro, porque igual que la *χώρα* y el devenir son diferentes, pero interdependientes, el alma y el mundo tampoco tienen razón de ser el uno sin el otro y, de hecho, lo inteligible no sería Todo si algo de lo que es modelo no formara parte de él.

## Referencias

### I. Fuentes antiguas

#### ALEJANDRO DE AFRODISIA

Bruns, I. (ed.) 1892. *Alexandri Aphrodisiensis praeter commentaria scripta minora. Quaestiones*, de Fato, de *Mixtione*, Supplementum Aristotelicum 2.2. Berlin: Reimer.

Salles, R. & Molina, Ayala J. (eds. trad.) 2019. *Alejandro de Afrodísia, De la mixtura y el crecimiento*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

#### ARISTÓTELES

Bekker, I. (ed.) 1960. *Aristotelis opera*, Berolini, 1831-1870 [addendis instruxit fragmentorum collectionem retractavit O. Gigon, Berolini/Novi Eboraci: W. de Gruyter, 1960-1987]. *De generatione et corruptione*, T. 1, 1960, pp. 314-338.

Candel, M. (trad.) 1996. *Aristóteles, Acerca del cielo*, Madrid: Gredos.

La Croce, E. & Bernabé Pajares, A. (trad.) 1987. *Aristóteles. Acerca de la generación y la corrupción. Tratados breves de historia natural*. Madrid: Gredos.

#### ESTOICOS

Arnim, H. von (ed.) 1903-5. *Stoicorum veterum fragmenta* 4 vols. Stuttgart: Teubner.

#### PARMÉNIDES

Bernabé, A. (ed. trad.) 2007. *Parménides. Poema*. (introducción, notas y comentarios de Jorge Pérez de Tudela), (epílogo de Néstor L. Cordero). Madrid: Itsmo.

#### PLATÓN

Burnet, J. (ed.) 1900-1907. *Platonis opera*, 5 vols. Oxford: Clarendon Press.

Zamora Calvo, J.M. (ed. trad.) 2010. *Platón, Timeo*, notas y anexos de Luc Brisson. Madrid, Abada.

#### PORFIRIO

Periago Lorente, M. (trad.) 1987. *Vida de Pitágoras*. Madrid: Gredos.

#### PRESOCRÁTICOS

Diels, H. & W. Kranz (eds.) 1951-52. *Die Fragmente der Vorsokratiker*, 6th edn, 3 vols. Berlin: Weidmann.

Cordero, N. L., Oliveri, F. J., La Croce, E & Eggers Lan, C. (eds. trad.) 1979. *Los filósofos presocráticos*. Volumen II. Madrid: Gredos.

Campos Daroca, F.M. & Nava Contreras, M. (trad.) 2006. *Testimonios y fragmentos II. Crisipo de Solos*. Madrid: Gredos.

Kirk, C.S., Raven, J.E. & Schofield, M. *Los filósofos presocráticos*. Jesús García Fernández (trad.) 2014. Madrid: Gredos.

### II. Estudios y bibliografía consultada

Castro Faune, Carolina. 2009. "El movimiento como principio de las afecciones corporales en la cosmología de Platón". *Paralaje*, n.º 4.

Koyré, Alexandre. 1966. *Introducción a la lectura de Platón*. (Alianza editorial: Madrid)

Eggers Lan, C. 1997. "Lo intermedio, el mundo y la materia en el 'Timeo' de Platón". *Méthexis*, Vol. 10.

Montanari, E. 1979. *Κρᾶσις e μίξις, un itinerario semántico e filosófico*. Firenze: CLUFS.

Ferrari, F. 2013. "El "mito del demiurgo y la interpretación del Timeo". *Cuadernos de filosofía* n.º 60.

Lanza González, Henar. 2015. "Matemática y física en el Timeo de Platón. Poliedros regulares y elementos naturales". *Praxis Filosófica*, n.º 40.

Rada García, E. (trad.) 1994. *Johannes Kepler. El secreto del universo*. Altaya: Barcelona.

Revuelta, J. M. (trad.) 1981. *Galileo Galilei, El ensayador*, Aguilar: Buenos Aires.

Scholem, G. 2001. *Los Orígenes de la Cábala*, vol. II (Barcelona-B. Aires-México. Paidós.

Brisson, L. 2005. *Platón, las palabras y los mitos*, José María Zamora Calvo (trad.) Madrid: Abada.

Coudry, Marianne & Schettino, Maria Teresa, 2020. *Enjeux interculturels de l'utopie politique dans l'Antiquité gréco-romaine*, Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Zamora Calvo & J. M. Garrocho, D. S. 2015. *Sócrates, la muerte del hombre más justo*. Madrid: Avarigani.

Zamora Calvo, J. M. 2003. "La chóra en el Timeo de Platón". *Estudios filosóficos*. LII.

# MAQUIAVELO, ¿MAQUIAVELO?

## ENSAYO SOBRE MAQUIAVELO Y SU DESMENTIDO

### RENOMBRE HISTÓRICO O “LEYENDA NEGRA”

Uriel Pineda Carranza  
Facultad de Filosofía “Samuel Ramos”, UMSNH

**Resumen:** Nótese la diferencia entre la mención de Maquiavelo, el personaje, y maquiavelo, la designación, pues podrían parecer ser uno y lo mismo, pero la simpleza de una mayúscula diferencia enormemente aquello que la palabra engloba. En el amarillismo y la arbitrariedad del periodismo y la cotidianidad, decir maquiavelo es designar vileza. Y, a ojos de la cultura general, tan infame es el propio Maquiavelo que su simple uso como epíteto basta. Sinónimo de maldad, docto en lo que Diderot llamaba “el arte de la tiranía”, maestro de ser “no bueno”, ser infernal que dialogó con Montesquieu contra de la bondad en la humanidad, aborreciendo neutralidad y medias tintas, sin quitar la guerra de su mente. Es esa la imagen del Maquiavelo para el conocimiento general; pero, el Maquiavelo histórico –situado en el apogeo renacentista y el ascenso del humanismo– ¿es también así?, ¿acaso es cierto que era Maquiavelo, maquiavelo?

**Palabras clave:** Maquiavelo, humanismo, Renacimiento, maldad.

### Introducción

Maquiavélico, maquiavelista, maquiavelismo... maquiavelo, son todas palabras para designar –cotidianamente– a tan terrible persona, infame y vil, que se asemeja al mismísimo Maquiavelo. A ojos de la cultura general, tan infame es el personaje que la mera mención de su nombre, su simple uso como epíteto, basta para vislumbrarlo como sinónimo de maldad: ser infernal que aconsejó príncipes y políticos en lo que Diderot consideraba “el arte de la tiranía”, enseñándoles a ser “no buenos”, temidos mejor que odiados, estableciendo fuerza en armas propias, masacrando todo vestigio del reino previo; un terrible retórico que eternamente arderá en el infierno –donde dialoga satíricamente con Montesquieu en contra de la bondad que yace en la humanidad<sup>1</sup>–, cuya mente tenía siempre a

<sup>1</sup> Maurice, Joly. *Diálogo en el Infierno entre Maquiavelo y Montesquieu*. Barcelona: Editorial Seix Barral (1977).

la guerra, aborreciendo la neutralidad y medias tintas. Es esa la imagen del Maquiavelo para el conocimiento general, pero el Maquiavelo histórico ¿es también así?

De indagar en su vida se le verá situado en el apogeo renacentista y el ascenso del humanismo, ¿podía alguien albergar un carácter tan inhumano y retorcido como el del maquiavélico Maquiavelo?

De indagar en su obra se encontrará una extrañeza, un continuo tergiversar de citas que la cimientan como lecciones mucho más maquiavélicas de lo que en verdad son. Además, aquella conducta tan fácilmente tildada como “maquiavélica” se aprecia en una miríada de personajes previos al infame Maquiavelo, dificultando el origen de aquel “maquiavélico carácter”.

Tanto la biografía como el carácter de Maquiavelo se vuelven difusos en múltiples aspectos, en muchos se tornan distantes de aquel sonado maquiavelismo; en otros, se vuelven frases y momentos reales, pero tergiversados para aparentar más malicia de la que en realidad albergan.

Nótese también la diferencia entre la mención de Maquiavelo, el personaje, y maquiavelo, la designación, pues podrían parecer ser uno y lo mismo, pero la simpleza de una mayúscula diferencia enormemente aquello que la palabra engloba, por más similares que se quieran ver el personaje y la adjetivación. Por estas y más cuestiones es que surge la duda, se indaga en aquella zona gris y se formula el cuestionamiento: era Maquiavelo, ¿maquiavelo?

## I. Maquiavelo y su estudio histórico

Es desde su propio nacimiento que los datos se vuelven imprecisos, algunos autores lo sitúan el 5 de mayo de 1469; otros, el 3 de mayo de 1469.<sup>2</sup> Se le reconoce como un hombre nacido durante la transición de eras –de la Edad Media al Renacimiento–, un florentino letrado, estudiado como literato, con un rol activo en la política de su ciudad natal –desempeñándose como diplomático, historiador, canciller, emisario, entre otros títulos– y que, pese a los comentarios u observaciones que pudo llegar a realizar contra la misma, era devoto a la religión.

Fuera de su faceta política, Maquiavelo dedicó una considerable parte de su vida y escritura a la literatura –teniendo obras notables como la *Mandrágora* o *Belfegor archidiablo*–, además de escritos biográficos y militares. Su mala fama provino de las ideas políticas expresadas en *El Príncipe* y en los *Discursos sobre la primera Década de Tito Livio*. Fue tal esbozo de ideas lo que le valió la prohibición por parte del Vaticano en 1589. Aunque en su natal Italia se le estudió siempre como literato además de político –analizando sus aspectos doxográficos, históricos, literarios y filológicos–, en dicha prohibición se vio manchado su estudio histórico, viéndosele como portador de una maldad amoral, sanguinaria y “maquiavélica”. Tal fue el caso de los estudios realizados por Leo Strauss, cuyas aportaciones a la filosofía política analizaban a Maquiavelo como alguien inmoral, pese a encontrarse pos-

---

<sup>2</sup> Como es el caso de Skinner, en su obra biográfica *Maquiavelo*.

teriores a estudios que desmentían la infame leyenda maquiavélica. Pero los principales estudios rigurosos sobre Maquiavelo preceden a Strauss, con Chabod –quien estudió a Maquiavelo desde una perspectiva filológica– y Meinecke –quien lo comparó con Max Weber, despojándolo de los rasgos que acarrearía su apócrifa leyenda negra– siendo el último precedente de Strauss y la línea inglesa (actual línea predominante de estudio, analizando al autor desde una perspectiva humanista –puesto que era su contexto histórico y social– con un enfoque republicano, despojado de su infamia y maldad).

### ***I.a. Evocación del nombre***

Pero habrá que volver a la mención de Maquiavelo y cómo sigue siendo un indicador de malicia ante el ojo público. Su uso en columnas –o calumnias– periodísticas es notable ejemplo de ello, además de su peyorativo uso como adjetivo. Ante muchos sigue siendo “el sanguinario Maquiavelo” –como Shakespeare lo llamaba–, el astuto Maquiavelo, el traicionero Maquiavelo; él, maquiavelo. Sin importar nada más –ni obra, ni carácter, ni verdad–, parece siempre ser visto con repudio. Todo por la proliferación malinterpretada de su obra *El Príncipe*, a sus ajenas palabras puestas:

[...] ese libro [...] me ha hecho responsable de todas las tiranías; ha traído sobre mí la maldición de los pueblos, encarno para ellos el despotismo que aborrecen; ha emponzoñado mis últimos días y, al

parecer, la reprobación de la posteridad me ha seguido hasta aquí. Sin embargo, ¿qué hice? [...].<sup>3</sup>

¿Qué fue lo que verdaderamente hizo Maquiavelo para adquirir tan infame reputación? Más que una escritura polémica o una figura controversial, diría yo, fue polemizado hasta la otorgada leyenda negra. Una lectura mal vista de *El Príncipe* permitió que la infamia y malicia se colasen en su imagen: si Bonaparte –a quien se le considera malvado conquistador y emperador– leía a Maquiavelo asiduamente, entonces Maquiavelo ha de ser malvado por analogía, ¿correcto? Si se le prohibió en el Vaticano, debió de ser alguien en contra de toda moral y valor humano, ¿no? Si políticos honrosos (que no parecemos percibir entre tanta farándula) y deshonorosos le leen para sus estudios y carreras, algo de despotismo ha de albergar, ¿cierto? Alguna buena razón debía tener el teatro isabelino para que personajes como Reginald Pole lo plasmasen como una persona maquiavélica, ¿no?

Lo que verdaderamente hizo Maquiavelo fue escribir *El Príncipe*, una serie de consejos para la política y el gobierno, sin más; que no tuviese los eufemismos habituales no implica que hubiese plasmado monstruosidades y escupido con desdén como firma de su odio a la humanidad. Inclusive se podría afirmar lo contrario: Maquiavelo fue una persona nacida durante el Humanismo y, por ende, albergaba una perspectiva humanista. Tan humanista, quizá, que

<sup>3</sup> Maurice, Joly. *Diálogo en el Infierno entre Maquiavelo y Montesquieu*. Barcelona: Editorial Seix Barral (1977). Diálogo primero, p. 25.

veía a la humanidad tanto desde su parte esperanzadora como desde su gris realidad.

Napoleón leía *El Príncipe*, eso es cierto, pero su versión se encontraba tan diluida entre traducciones y notas que difícilmente sería Maquiavelo quien se hallaba tras las letras. Se le prohibió por el Vaticano, indudablemente, pero su estatus de paria no era necesariamente por ser malvado y perverso, bien pudo haber dicho que la Tierra giraba sobre el Sol y la iglesia se rasgaría las vestiduras hasta excomulgarlo. Maquiavelo fue un personaje afín a la política y la política es afín a Maquiavelo, porque Maquiavelo sabía de política, independientemente de cualquier percepción que le den noticieros y políticos.

Aunque tampoco es de extrañarse que se le imprimiese un carácter tan negativo a su nombre y que se le reconociese principalmente por su obra de *El Príncipe*. Como Foucault lo señala, existen procedimientos internos para controlar el discurso y la expresión,<sup>4</sup> uno de ellos es, justamente, generalizar un conjunto de textos bajo el prestigio de su autor. Al imprimirles una unidad y coherencia se vuelve irrelevante el título o la obra que se lea, una compartirá el carácter de todas, viéndose legitimadas o deslegitimadas por el prestigio –o, en este caso, desprestigio– del autor.

---

<sup>4</sup> Foucault, Michel. *Saber y verdad*. ed. La Piqueta, 1990. Véase también Foucault, Michel. “¿Qué es un autor?”, *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)* 2.11 (1987): 4-19.

## II. El maquiavélico Maquiavelo

Entonces, ¿qué tanto de Maquiavelo es real y que otro tanto es mito?, ¿cuán apegado es el maquiavelismo al dador de su nombre? Ciertamente es que escribió consejos para príncipes, relató la historia política y recopiló discursos, pero también fue un literato, cuyas obras fueron aplaudidas por el mismísimo Papa,<sup>5</sup> entonces ¿qué tan real puede ser su demoniaca imagen?

### II.a. *Infernal condena*

A mi parecer, no habría mejor exponente de su condena y carácter infernal que el satírico *Diálogo en el infierno entre Maquiavelo y Montesquieu*, escrito por Maurice Joly. Es una narración de forma alegórica, por supuesto, pero logra ejemplificar la gran cantidad de ideas tergiversadas que llevaron a Maquiavelo a ser un maquiavelo sanguinario y, asimismo, apreciar que la ideología de un liberal francés y un republicano florentino van a parar al mismo lugar.

#### II.a.1. *¿Retórico pecador, política infernal?*

Decir que dos personajes tienen un diálogo en el infierno no sienta una imagen precisamente buena ante la perspectiva social –dominada ma-

---

<sup>5</sup> Siendo el caso de la *Mandrágora*, estrenada en Venecia en 1520, tan exitosa que mantuvo sus representaciones hasta 1524.

yormente por la visión judeocristiana-. Alguna atrocidad debieron haber cometido para acabar allí, algún pecado debió arrastrar sus almas al castigo eterno, ¿cuál? Sencillamente hacer política: el pensamiento de Maquiavelo no precisaba ensuciarse mucho para demostrar lo tiránico que podía ser un gobierno, pero Montesquieu tampoco resulta tan distante, basta de una buena retórica para que un príncipe o una demagogia se vuelva tiránica, para consolidar poder y, a la vez, mantener la pantalla de estar dividido. Es la retórica y política lo que disfraza a lo malo como bueno. Fueron ambas lo que Montesquieu y Maquiavelo hicieron. Por ello es que residen en el infierno.

### ***II.a.2. Los intelectuales arderán, pero en el infierno convivirán***

Pero la política no es lo único que garantizaría el boleto a los círculos del castigo eterno. Fuera del imaginario con Montesquieu, el mismo Maquiavelo muestra el destino que le depara a los intelectuales. Es en un sueño que detalla cómo los mendigos van al cielo, mientras que filósofos, intelectuales y grandes pensadores se dirigen al infierno.

Y prefiere él ir al infierno a conversar con ellos, que pasar la eternidad paradisiaca aburrido con aquellos. Pues, si el cielo es ganado por quienes no piensan más allá de los dogmas, sería el castigo más grande para quien reflexiona.

Además, resulta imposible olvidar el contexto histórico de Maquiavelo, y también el subse-

cuente a su vida. La previa Edad Media, junto al gran poderío que ostentaba la iglesia, hacía que todo pensamiento innovador corriera el riesgo de arder bajo la hoguera y en el inframundo, ya fuese por pensar en el Vaticano como un principado –caso de Maquiavelo– o por contradecir creencias religiosas que situaban a la Tierra y al ser humano como el centro de toda la creación.

### ***II.a.3. ¿En favor de la fuerza bruta?***

Volviendo al diálogo que ejemplifica la filosofía de Maquiavelo y la contrasta con la de Montesquieu, ¿qué tan distintas eran entre sí?, ¿qué tanto difería el padre de la división de poderes con el de la ciencia política moderna?, entre el humanista y el ilustrado, ¿qué tanto había de espacio?

Es en los primeros diálogos de su conversación que se puede apreciar justamente su afinidad, así como las ideas que se tergiversaron de uno para atacar al otro. Montesquieu se pinta como alguien pulcro, que reconoce a Maquiavelo y admite la parcial desgracia de escribir *El Príncipe*, pero Maquiavelo continúa plasmado como un arduo crítico de aspectos humanistas en la política y el Estado. Es, en el uso de las armas y la fuerza, donde aún se le aprecia como un sanguinario sin moral, cuya única visión de la humanidad es la de una animalidad que se ha disfrazado entre leyes y Estados.

“¿Qué es lo que sujeta a estas bestias devoradoras que llamamos hombres? En el origen de las sociedades está la fuerza brutal y desenfre-

nada; más tarde, fue la ley, es decir, siempre la fuerza, reglamentada formalmente”.<sup>6</sup>

Pero nada más alejado del verdadero Maquiavelo. Retomando nuevamente el hecho de que fue un humanista, reconoce los modos y usos de armas y la fuerza para la conquista y la defensa, aunque no las apoya como un sanguinario. Es en *El Príncipe* que detalla la constitución de las armas y sus usos, declarando que sería ideal simplemente no usarlas, pero sería absurdo mantenerse en aquella fantasía sabiendo cómo es la realidad. Es así que las leyes y las armas sirven para el combate, cada cual a su modo y para sus situaciones específicas. Y es labor de un buen regente reconocer el uso adecuado de la una o la otra.

[...] hay dos modalidades de combate: con las leyes, uno; con la fuerza, el otro. La primera es propia del [ser humano]; la segunda, de las bestias; mas al no ser a menudo suficiente la primera, es menester recurrir a la segunda.<sup>7</sup>

#### **II.a.4. ¿Contra de la libertad?**

Otra de las cuestiones donde se le ve terriblemente malinterpretado es en su concepción de la libertad que puede albergar el Estado. En el diálogo, se le pinta con una ideología que no da cabida a la libertad política, pues su ejercicio no

---

<sup>6</sup> Maurice, Joly. *Diálogo en el Infierno entre Maquiavelo y Montesquieu*. Barcelona: Editorial Seix Barral (1977). Diálogo primero, p. 28.

<sup>7</sup> Maquiavelo, Nicolás. *El príncipe* [traducción e introducción de M. Á. Granada], Alianza, 2004. De qué modo deben los príncipes mantener su palabra. p. 45.

llevaría a otra cosa que no sea la anarquía y el caos, siendo sólo unos pocos –quienes yacen en la tiranía– quienes podrían actuar a sus anchas, siempre y cuando tengan al pueblo doblegado.

La libertad política es solo una idea relativa; la necesidad de vivir es lo dominante en los Estados como en los individuos. [...] existen pueblos incapaces de moderación en el ejercicio de la libertad. Si en ellos la libertad se prolonga, se transforma en libertinaje; sobreviene la guerra civil o social, y el Estado está perdido [...].<sup>8</sup>

Pero nuevamente es una mala concepción de las palabras de *El Príncipe* lo que lleva a creer semejante idea. Que Maquiavelo hubiese hablado con franqueza sobre las situaciones a las que se tendría que enfrentar un príncipe no se equipara a que haya hablado con malicia. Más concretamente, en el caso de las libertades del Estado, Maquiavelo no incita que se les prive de su libertad, pues causaría descontento y sublevación, sino que se les permita mantenerla junto a su modo de vida. “[...] los Estados ocupados están habituado a vivir de acuerdo con sus leyes y su libertad [...] más fácilmente se mantiene una ciudad habituada a vivir libremente por medio de sus ciudadanos que de cualquier otro modo, de desear preservarla”.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Maurice, Joly. *Diálogo en el Infierno entre Maquiavelo y Montesquieu*. Barcelona: Editorial Seix Barral (1977). Diálogo primero, p. 28.

<sup>9</sup> Maquiavelo, Nicolás. *El príncipe* [traducción e introducción de M. Á. Granada], Alianza, 2004. Capítulo V. Cómo debe gobernarse las ciudades o los principados que antes de ser conquistados vivían de acuerdo con sus propias leyes, p. 11.

### **II.a.5. ¿Contra Montesquieu?**

Ahora bien, gran parte del diálogo que sostienen figurativamente Montesquieu y Maquiavelo tiene el propósito de mostrar sus filosofías como antitéticas: donde Montesquieu alega por democracia, Maquiavelo reprocha por tiranía. Pero la realidad es que sus filosofías políticas no distaban tanto la una de la otra.

A la par que Montesquieu, Maquiavelo apoya la democracia con la división de poderes en el Estado, aplaude –a su modo– las diversas formas de gobierno, siempre y cuando éstas sean funcionales (uno de los ejemplos podría ser el principado mixto que comenta en el capítulo III de *El Príncipe*, donde el asentar colonias o milicias que ejercen en representación del príncipe bien puede ser una repartición del poder), así como también reconoce lo imperativo que es para un reino bien gobernado el tener instituciones que regulen la libertad y autoridad de su regente, pues la ambición puede desbocarse en tiranía –cosa que, por más que se le quiera atribuir, no era afín a la ideología política de Maquiavelo–.

Entre los reinos bien ordenados y gobernados de nuestra época [...] proliferan las buenas instituciones de las que dependen la seguridad y libertad del rey [...] Quien organizó aquel reino conocía, de un lado, la ambición e insolencia de los poderosos, y juzgaba necesario ponerles un freno en la boca que los contuviese; y, de otro, conocía el odio del pueblo contra los notables, basado en el miedo; deseando garantizar su seguridad, no quiso que la tarea recayese en el rey

[...]De ahí que instituyera un tercer juez que, sin responsabilidad para el rey, castigara a los notables y favoreciera a los pequeños.<sup>10</sup>

### **II.a.6. ¿Oh, gran Maquiavelo incomprendido?**

Si bien se podría decir que el maquiavelismo no surgió con Maquiavelo –sino que tuvo la desdicha de ser posicionado como su exponente principal pese a serle previo– y se podría continuar desmintiendo la tergiversada filosofía política que se le suele dar, resulta igual de importante revisar la contraparte del asunto. Ya sea para defender la figura de Maquiavelo de su farsa maquiavélica o para proclamarse una “persona maquiavela”, ¿qué hay del antimachiavelismo? Antimachiavelismo, en tanto defensa contra la farsa, no seguiría la obra de Federico II ni en nombre ni en carácter, sino que sería maquiaveliana tal postura, al designarse a favor del personaje al margen de su infamia. Ahora, si bien puede tomarse “antimachiavelismo” como involucramiento en su infame leyenda, hay también infamia en la infamia, y no es de extrañarse que de ésta se sigan “manuales pseudomachiavelos” como *Maquiavelo para narcos* u otros (más “anti-Machiavelo” que antimachiavelistas) donde busquen vengarse táctica y maliciosamente de las personas con las que conviven, como es el caso de *Maquiavelo para mujeres*.

<sup>10</sup> Maquiavelo, Nicolás. *El príncipe* [traducción e introducción de M. Á. Granada], Alianza, 2004. Capítulo V. Capítulo XIX. De qué modo se deba evitar el desprecio o el odio, p. 48.

## Conclusión

Lo que resulta concluyente para este ensayo no es definir al lado ganador en esta dicotomía, sino criticar el surgimiento de ella, así como la predominancia de una sola facción. Es, tal como en su momento lo hizo Carlos Pereda, una crítica a la razón académica que tan arrogantemente se cree capaz de solventar una disputa. Porque se puede perpetuar tanto la visión negativa como el desmentir de Maquiavelo, pero defender a capa y espada cualquiera de las dos posturas acaba en la radicalización del término (lo que Pereda designa como un “fervor sucursalero”), como tanto se aprecia con la mención de Maquiavelo como tan terrible persona o, peor aún, en el completo cierre a la postura maquiavélica, abrazando su cualidad “maliciosa” para ser guía de mentalidades que buscan egoístamente tener el poder o control absoluto de su alrededor.

Desprestigiar a Maquiavelo únicamente por pensarlo maquiavelo es erróneo, pero también lo es idolatrarlo como un perfecto expositor de política –más aún si se le idolatra como este “patrón” de narcos, corruptos y demás malvivientes–. Difícilmente era un santo, eso es cierto, pero un sanguinario queda lejos de lo que era su persona. Fue una persona asidua a la política, pero también a la dramaturgia; fue consejero de príncipes, pero también diplomático y enaltecedor del carácter humanista (como se puede apreciar en la culminación de *El príncipe*). No fue, ni es, “Maquiavelo: la oscura leyenda”, sino “Maquiavelo: el reconocido pensador –y producto– de su época”. Valiéndose de la distinción

mayúscula, Maquiavelo no era maquiavelo, era Maquiavelo y eso, para el consecuencialista lógico que fue, no resulta ni éticamente bueno ni malo: de sesgarlo a un polo, infamia y condena le son iguales a vitoreo y aplauso.

## Referencias

- Altini, Carlo. *La fábrica de la soberanía: Maquiavelo, Hobbes, Spinoza y otros modernos*. El cuenco de plata, 2005. Disponible en: [https://www.academia.edu/18493120/La\\_f%C3%A1brica\\_de\\_la\\_soberan%C3%ADa\\_Maquiavelo\\_Hobbes\\_Spinoza\\_y\\_otros\\_modernos\\_Buenos\\_Aires\\_El\\_Cuenco\\_de\\_Plata\\_2005](https://www.academia.edu/18493120/La_f%C3%A1brica_de_la_soberan%C3%ADa_Maquiavelo_Hobbes_Spinoza_y_otros_modernos_Buenos_Aires_El_Cuenco_de_Plata_2005)
- Barbuto, Marcelo A. “El momento maquiaveliano: propuesta de un nuevo vocablo para el Diccionario de la lengua española (DRAE).” *Desafíos* 25.2, (2013): 15-33.
- Borges, Tomás. *Maquiavelo para Narcos*. México D.F.: Planeta Mexicana, 2008.
- Borón, Atilio. “Maquiavelo y el infierno de los filósofos.” *Fortuna y virtud en la república democrática. Ensayos sobre Maquiavelo*, Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- De Prusia, Federico II. *El Antimaquiavelo*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1995. Disponible en: [https://www.academia.edu/9846861/FEDERICO\\_II\\_DE\\_PRUSIA\\_EL\\_ANTIMAQUIAVELO](https://www.academia.edu/9846861/FEDERICO_II_DE_PRUSIA_EL_ANTIMAQUIAVELO)
- Fernández, Arsenio Ginzo. “Los antiguos y los modernos: D. Diderot.” *Polis: revista de ideas y formas políticas de la Antigüedad* 8 (1996): 51-99.
- Foucault, Michel. “¿Qué es un autor?” *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)* 2.11 (1987): 4-19.
- Foucault, Michel. *Saber y verdad*, ed. La Piqueta, 1990.
- Fuenmayor, Francisco Ávila, y Claudia Ávila Montaña. “El poder: de Maquiavelo a Foucault”. *Revista de ciencias sociales* 18.2 (2012): 367-380.
- Fuentes, Claudia. “Montesquieu: Teoría de la distribución social del poder.” *Revista de ciencia política (Santiago)* 31.1 (2011): 47-61.

- Garmendia, Lisandro. "Cicerón, Tomás de Aquino, Maquiavelo y Montesquieu: exposición y comparación de sus concepciones sobre la virtud política", Tesis de licenciatura en Ciencia Política y Gobierno (2004).
- González, Fernán E. "Entre Hobbes, Montesquieu y Maquiavelo: la implementación de los acuerdos de La Habana frente a la realpolitik". Disponible en: [https://www.academia.edu/36322172/Entre\\_Hobbes\\_Montesquieu\\_y\\_Maquiavelo\\_la\\_implementation%C3%B3n\\_de\\_los\\_acuerdos\\_de\\_La\\_Habana\\_frente\\_a\\_la\\_realpolitik\\_-\\_CD\\_n.\\_92](https://www.academia.edu/36322172/Entre_Hobbes_Montesquieu_y_Maquiavelo_la_implementation%C3%B3n_de_los_acuerdos_de_La_Habana_frente_a_la_realpolitik_-_CD_n._92)
- López, Manuel Santaella. *Montesquieu: el legislador y el arte de legislar*. Vol. 10. Universidad Pontificia Comillas, 1995.
- Maquiavelo, Nicolás. *El príncipe* [traducción e introducción de M. Á. Granada], Alianza, 2004.
- Martinelli, José María. "Maquiavelo, su tiempo y su gloria". *Revista Casa del Tiempo*, Cuarta época, Núms. 14-15, Diciembre de 2008-Enero de 2009. UAM, pp. 87-91. Disponible en: [https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/14\\_15\\_iv\\_dic\\_ene\\_2009/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num14\\_15\\_87\\_91.pdf](https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/14_15_iv_dic_ene_2009/casa_del_tiempo_eIV_num14_15_87_91.pdf)
- Maurice, Joly. *Diálogo en el Infierno entre Maquiavelo y Montesquieu*. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1977.
- Pereda, Carlos. *Crítica de la razón arrogante*. México: Editorial Taurus, 1999.
- Pico, César E. "Maquiavelismo." *Revista de estudios políticos* 9 (1943): 37. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2126394.pdf>
- Ratto, Adrián. "El pesimismo histórico en la filosofía de Denis Diderot." *Tópicos* 22 (2011): 0-0.
- Rubin, Harriet. *Maquiavelo para mujeres*. Editorial Planeta, 2002.
- Schefer, Lorena. "Lecturas de la Teoría Republicana: el gobierno de la ley y la construcción de la ciudadanía desde la mirada de Maquiavelo, Montesquieu y Rousseau". *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales* 56 (2010): 16. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/252404>



Foto: Wendy Rufino



# ***FANTOCHE*, ESTÉTICA DEL CINE SETENTERO**

**Alejandro Tafolla**

**Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo**

**Resumen:** La idea de este trabajo es analizar la película *Fantoche* (Dir. Jorge De la Rosa, 1977) como la obra que conjunta dos visiones que propongo sobre la estética cinematográfica: cine crítico y cine industrial. Todo con la intención de visibilizar la narrativa cinematográfica que se sigue en la cinta como única y capaz de crear nuevas sensaciones que abonen al quehacer estético-filosófico del cine en México. Al ser una obra mexicana, la estética que representa tiene que ver con la cultura y con lo social. Esta idea es apoyada por la noción de metapolítica, propuesta por Jacques Rancière, en la cual expone al arte no sólo como arte, sino que adquiere sus características artísticas al tener relación con el aspecto social. Cuestión que se busca analizar en la película dirigida por De la Rosa.

**Palabras clave:** estética del cine, cine setentero, representación sensible.

## **Introducción**

Pensar al cine setentero en México como un arte me resulta óptimo en vistas de un análisis o ejercicio crítico-reflexivo de la estética cinematográfica; ya que, durante la década de los años setenta, el cine mexicano tuvo un resurgimiento en cuanto a representación estilística y, a la par, como fenómeno contextual de la cultura mexicana. Lo anterior quiere decir que la cinematografía nacional de ese entonces respondía a una culturización del arte y, a la vez, es un arte de la cultura. Para ello, propongo una doble acepción que facilite un acercamiento al estudio estético de las obras cinemáticas, misma que funge como una retroalimentación en los elementos estéticos proyectados. Con lo anterior me refiero al cine industrial y al cine crítico.

Primero, concibo al cine industrial como aquel dirigido por una industria con el objetivo

de proyectar obras cinematográficas que pretendan mostrar una visión simplista y textual de la cultura mexicana. Un cine comercial, para llamarlo de distinta forma, muestra una estética basada en lo moral, los elementos pasivos y discretos que no impacten en gran medida la exaltación de los sentidos. Después, refiero al cine crítico como aquel que conlleva una esencia mucho más densa al multiplicar los sentimientos vertidos de una culturización dada. La singularidad de esta característica del cinema es que la representación sensible mostrada aglutina emociones negativas que convergen en un estilo único, emocionando así los sentidos de forma particular.

La intención de separar al cine setentero en dos visiones inicia con meros fines prácticos. Además, prefiero rescatar ciertos aspectos que considere que caractericen a un cine comercial y a un cine crítico. Esto dirigirá mejor el análisis de un filme, ya que se multiplicarán las posibilidades en el trabajo analítico al tener más y mejores herramientas que no sólo se limiten a una línea argumentativa. Experimentar en las opciones, dentro de la estética cinematográfica, permite conocer y conceptualizar nuevas y antiguas visiones del cine y de la estética que abonen al quehacer del arte.

Si introduzco las líneas anteriores es para direccionar a lo principal de este trabajo: encontrar un punto intermedio donde confluyan ambas características fílmicas y que estas se postulen como una propuesta estética en la cinematografía mexicana. Para ello, existe una obra en particular que considero debería ensal-

zarse: *Fantoche*, dirigida por Jorge de la Rosa en 1977. La película pienso que no tuvo, ni tiene, los reflectores necesarios que posibiliten un “glamour” dentro de la cinematografía nacional. Tampoco estimo que se toma como una obra capaz de mantener en su lenguaje cinematográfico la visualización de la cultura envolvente o como una reformulación estética de los elementos en el reconocimiento social y el rechazo, al mismo tiempo. Todo ello *en* la representación de los componentes artísticos y estilísticos.

Originalmente el término fantoche se refiere a un espantajo que tiene hilos; se trata de una marioneta. Para uso efectivo de este artículo, expongo que ser fantoche es ser un títere, un simple muñeco que se mueve como se le va dictando. *Fantoche* conserva en su poster original la imagen de un niño unido a la televisión y a sus padres mediante hilos. El filme conserva esos tintes críticos conformados dentro de expresiones artísticas que hablan entre líneas, pero también manifiesta esos detalles reconocibles y “suaves” que podrían no alterar a las personas.

Así, trataré de exponer a *Fantoche* como la película mexicana que soporta sus elementos artísticos sobre una línea representativa, misma que revoluciona la argumentación cinematográfica de su tiempo. Todo a través de teorías estéticas que podrían apoyar y ensalzar la articulación fílmica en sus propios componentes estético-cinematográficos. No se trata de un ejercicio profundo en la desarticulación de las partes fílmicas que compongan la película, sino de una visibilización de lo que considero que hace del filme el punto confluyente de ambas

posiciones (cine industrial y cine crítico). Un autor que ayudará a la causa será Jacques Rancière, más puntualmente con su concepto de metapolítica, el cual servirá para exponer lo que aquí se pretende.

Según Rancière, en la metapolítica, el arte tiene un lugar especial dentro de la cultura. Esto refiere a que las propias creaciones se integran a un sistema en específico. Así, el arte adquiere su cualidad artística si no se dispone únicamente como arte, sino que va más allá al transformar la forma bella en configuraciones de la propia vida. En términos más sencillos: el aspecto metapolítico de las obras no radica en que sean artísticas solamente, sino en su propia relación con lo social y que su representación se transfigure en maneras de vivir (Rancière 40).

Lo dicho por el filósofo es importante para mostrar lo pretendido con *Fantoche*, ya que considero que los filmes no pueden manifestarse únicamente como producto cultural; sino que pueden transformar y reconfigurar la condición estética de las películas en su propia representación. En el caso del cinema de los años setenta, pienso que la estética del cine partía de sí misma en la propia reformulación de la imagen cinematográfica. Esto se daría en sus propios recursos técnicos y argumentativos entremezclados de forma peculiar en el propio filme. Los elementos que conforman la película, tienen que ver con la metapolítica rancieriana al dar cuenta de un lugar dentro de la cultura mexicana y así adquirir su carácter de arte al transformar su condición estética en forma de vida.

## Lo disfrazado como crítico

Un cine crítico-reflexivo tendrá a bien un acercamiento con la culturización de un periodo específico suspendido en lo histórico. La estética cinematográfica se encargará de potenciar los sentidos y los sentimientos en todos los componentes fílmicos que se muestren en pantalla. Considero que la crítica mostrada en las películas es el sentir estético que articula las condiciones culturales de una sociedad cualquiera que sea. Sociológicamente hablando, a la sazón, Néstor García Canclini acuñó a la estética como aquella capaz de organizar los bienes simbólicos y sociales en función de cada etapa de la historia (94). Así, los filmes denotan y connotan un proceso estilístico que va más allá de su condición; el esteticismo setentero (en este caso) se extiende al aspecto social, el cual será principal dador de elementos para los filmes.

La obra de Jorge de la Rosa no sólo es crítica con y hacia la sociedad; también estimula el sentir de los espectadores proyectando el aspecto sociocultural en una estética que, me parece, se estructura de forma agresiva, pero disfrazada. Los elementos utilizados en la película parecen habituales, sin ser extraños para la audiencia, pero el simbolismo supera una mera presentación. La cinta se adecuaría a un *Régimen estético del arte* (como lo describiría Rancière),<sup>1</sup> ya que

<sup>1</sup> Para Jacques Rancière, el *Régimen estético del arte* es la condición de la obra de arte que no se agrega a ningún canon estético por parte de los artistas, sino que se desprende de una pertenencia con el mundo en específico. Para el autor, siguiendo con dicho régimen, las circunstancias de una obra artística no van a estar dadas o sujetas a un sentimiento establecido; las obras de arte estarán

las imágenes mostradas en la cinta están situadas en un momento específico con su historia y no tienen cabida con una visión estandarizada. Pienso que la actitud crítica-reflexiva de *Fantoché* tiene una total adecuación con la metapolítica rancieriana al integrarse al sistema cultural de México mediante elementos críticos disfrazados de situaciones cotidianas.

En el filme se emplea el punto de reflexión en los propios elementos simbólicos. La cinta tiene como figura central a un estudiante de secundaria; un niño que todo el tiempo aparece con una máscara distinta en cada escena sin que se pueda distinguir su rostro; unos padres de clase media con aspiraciones a la burguesía y una joven obsesionada con sus XV años y con estar a la moda. La descripción parecería redonda de una familia; no obstante, se trata de una simbolización cultural y de las situaciones sociales como punto de ebullición del hartazgo y la depresión social.

La estética cinematográfica mostrada en la película se torna social, ya que parte y se instala en los momentos trágicos de situaciones cotidianas sin amenaza aparente. Esto es visible cuando Augusto (protagonista de la cinta y con no más de doce años) está mirando la televisión, lo hace con mucha inocencia y a todo volumen, la esquematización de la escena no podría ser agresiva, esto sin tomar en cuenta que está mirando *El grito*, documental sobre lo sucedido el dos de octubre de mil novecientos sesenta y ocho. Lo que realiza Jorge de la Rosa es una

---

compuestas por un tipo de sentir al que sientan pertenencia. *Ibid.*, p. 40.

mimesis de la historia y la transgresión con elementos artísticos yuxtapuestos. Así, el esteticismo retoma una fuerza imperante en la crítica y la reflexión. Contraponer ideas sobre ciertas cosas (como la inocencia de un niño y la violencia de *El grito*) crea una nueva sensación que debe interpretarse de acuerdo con el momento histórico en el que las obras fueron realizadas.

La metapolítica de la cinta radica en establecer un enlace social entre audiencia y película para poder transfigurar las formas de vida. En lo estético, los componentes de la obra se transforman y se contraponen unos a otros para crear nuevas sensaciones. El metraje lo presenta indeterminadas veces en la historia: los niños matan ratas con rifles de aire; la escuela es presentada como una cárcel en la que marchan hacia las aulas cada día. Es decir, se oponen elementos suaves y conocidos con otros que resultan transgresores y violentos. Son esos contrarios que potencian la experimentación sensible en la representación y todo sucede en las secuencias del filme, mismas que una a una se presentan como un malogro social.

La película no sólo se muestra explícita en la concatenación de elementos transgresores. Existe el ocultamiento personal de los protagonistas mediante detalles significativos. Estos servirán para ofrecer al espectador un ejercicio sensible en el que los símbolos, anclados en las imágenes y los sonidos, sirvan como una forma de recibir la obra. A ocasión, pienso que dicha manera de percepción no se adecúe totalmente a una noción de realidad. Mario Pezzella lo mencionaba de forma más tácita: "La imagen es sim-

bolismo y tiene un fondo mítico, pre-reflexivo, perturbador del alma (...) así basta darse cuenta con un análisis que no se refleja la realidad” (Pezzella, 57).

Entonces, sostengo que el ocultamiento de lo real en el cine no es sino la metamorfosis de los sentimientos de la razón, todo desde una perspectiva en particular dispuesta a crear sentimientos. La obra de Jorge de la Rosa no es una síntesis de la realidad de su tiempo, es la transmutación del sentir particular abonada de lo adyacente que existe en la cultura. La película va más allá de la simple noción de obra, se convierte en una forma de vida, en términos rancierianos. Esto puede notarse en un elemento central de la película: La máscara. Un niño que porta siempre un disfraz sin permitir ver su rostro se presenta una y otra vez como el títere al que se puede manipular. El niño más pequeño no hace más que repetir lo que se le dice; no se le adjudican sentimientos o emociones, sólo está inerte esperando a ser moldeado. Las caretas que usa refieren a un astronauta, un luchador, un monstruo, entre otras. Todas se dirigen a un ocultamiento del sentir en el que se pone a prueba un ejercicio simbólico antecesor de cualquier ejercicio crítico-reflexivo, dicho de forma pezzelliana.

Me parece que el cine setentero en México tiene una obra significativa de su cultura, la cual es *Fantoche*. Es en ella donde se presentan los sentimientos vertidos de una sociedad, pero con una estructura metamorfoseada con bases en una visión en particular. Esta la propongo como creadora de sentimientos materializa-

dos, mismo que patenta en su estética un sentimiento que no se detiene en su forma artística; va más allá de un estilo que se relaciona con su propia culturización histórica.

Filmar a unos niños mientras representan una guerra; con armas de juguete y fuegos pirotécnicos; simulando morir en el piso mientras sus profesores califican la escena como mediocra. Esto pienso que simboliza a una sociedad con un fondo transgredido, en donde las fanfarrias son utilizadas por los sometidos que, sin armas reales, se contraponen unos a otros en un ambiente hostil para que, al final, fenezcan frente a los que evalúan el actuar de los demás. Se trata de un sentido particular de la escena; sin embargo, la interpretación se lleva a cabo desde una estética social en donde las partes artísticas pueden (o deberían) ser estudiadas a fondo para conocer las condiciones culturales en las que fueron realizadas. Eso me parece que es lo crítico de la película, visibilizar situaciones de manera transmutada donde la estética cinematográfica no se disponga a preceptos establecidos, sino que mantenga su propia narrativa en la transgresión en el discurso cinematográfico.

Creo que hablar de crítica en el cine setentero es referir a las cintas como realidad transmutada. Todo con la intención de enaltecer el sentimiento reflexivo en la propia narrativa. Esto conlleva un ejercicio de reflexión por parte de los espectadores a través y en una visión única y transmutada de la propia cultura. El resultado se transcribe con una forma distinta de sentir, creando así nuevas recepciones. Cuestión que logra *Fantoche* en componentes como máscara-

ras; una autoritaria escuela secundaria; el acoso escolar; el sometimiento paternal y el sometimiento maternal. La suma de las partes da como resultado la cualidad de obra estética, a manera rancieriana, dado que busca una forma particular de cristalizar la sensibilidad en una representación transgredida.<sup>2</sup>

Plantearé, entonces, la característica crítica de la obra como primera peculiaridad de la obra fílmica; no obstante, me parece sólo una parte del engranaje que significa la película. El aspecto crítico-reflexivo que adquiere el filme tiene su lugar en el quehacer estético-filosófico, pues pienso que representa una metamorfosis de la cultura en su propio régimen estilístico: lo cual se muestra en una desfiguración culturalizada con una familia aspirante a la mesocracia; con un sometimiento hacia los niños invadidos por el consumismo y la negación de los sentimientos. *Fantoche* es mostrada aquí como una reconfiguración de la estética cinematográfica. La parte adyacente a dicha teoría se encamina a lo comercial, en donde el punto de inflexión se sitúa en lo pasivo y lo reconocible como estandarte de una estética cinematográfica, con lo cual no quiero decir que se contrapone a lo crítico, sino que lo enaltece a tal punto de crear un vínculo estético en donde se unan ambas características.

---

<sup>2</sup> Rancière pensaba que la cualidad estética es la propiedad de ser arte dentro de un *Régimen estético del arte* y que no signifique que sea impecable técnicamente, sino que tenga una forma particular de aprehender a lo sensible. *Ibid.*, p. 40.

## Lo industrial como evidente

Si en estas líneas presentaré al cine con una parte complementaria al cine crítico-reflexivo, no me refiero únicamente a una contraparte que se separa de la crítica en pos de una visión distinta. La característica que adjudico a la cinta como industrial se detiene en los aspectos netamente reconocibles y suaves que permean una anagnórisis de la cultura. El protagonismo se transfiere a los espectadores, mismos que se convierten en un concepto reconocible. Considero al cine como una serie de experiencias sensibles que se aglomeran acorde a una visión estilística en particular, la cual no sólo tiene como objeto entretener o criticar, sino crear sensaciones capaces de establecer un nuevo sentir en determinado espacio en el mundo. Por ello, el cine industrial se propone aquí con base en la indagación cultural propia. Esta se presenta en lo textual y el simplismo, aspectos que facilitan un chequeo de la culturización en los filmes de forma pasiva.

Planteo entonces que la cinta de Jorge de la Rosa mantiene una dualidad estética, en donde los elementos crítico-reflexivos son cubiertos por imágenes de reconocimiento cultural hacia la audiencia. En otras palabras, lo industrial acerca a la reflexión en las imágenes proyectadas. No significa que una perspectiva se siga de la otra, ya que ambas tienen su propia estructura (su forma exclusiva de ser transmitida). Para ello, un acercamiento a *Fantoche*, visto desde lo industrial, se centra meramente en lo visible y lo audible. Son aquellas partes explícitas que van desde un

cierto color de tapiz o un florero; una actriz o un actor que hayan aparecido en cierta telenovela; alguna canción o frases moralistas expresadas por alguien y que pueden ser distinguidas.

La estética cinematográfica industrial se practicará aquí como una teoría de los elementos y su relación con lo social. Resulta significativo mencionar las locaciones y las actuaciones; la música o las aficiones de los personajes, incluso hasta la ropa que usan. No necesariamente sería así el orden, tampoco desmenuzaría específicamente esos elementos; más bien son la cristalización de lo que refiere a la relación reconocimiento-estética y todo esto es llevado a cabo desde la perspectiva de los creadores.

En la cinta se presentan problemas que parecerían habituales, tales como una fiesta de XV años, por la cual está obsesionada la hija mayor. Aparecen, también, los propios encuentros amorosos del padre con una mujer que no es su esposa y hasta la importancia para unos niños por conseguir una revista pornográfica. La realización explícita de la película no se traza con una estetización impactante que prevalezca en lo irreal; por el contrario, se trata de una puesta en escena con ambientes con los cuales cualquiera se haya familiarizado. La propuesta de lo dicho es que cualquier persona tenga a bien una asimilación con su propia existencia sin transgredir directamente en sus sentidos. Las secuencias del filme se muestran con elementos suaves, pero significativos; situaciones cómicas y moralizantes, pero llenas de violencia y de odio. Lo que me parece importante en el cine industrial es conjuntar varias situaciones que

simulen una sociedad y en la que la audiencia pueda sentirse identificada. Un ejemplo de esto se da con el personaje del padre, este se muestra siempre como autoritario y con la preocupación de enseñar a sus hijos el camino del bien; no obstante, tiene una amante contrarrestando cualquiera de los sermones hacia sus hijos. El papel de la madre es similar, dado que somete a su familia mediante el costumbrismo al establecer valores que definan a una “señorita” y al buen comportamiento en la sociedad.

Los aspectos sociales que son divisados en la cinta se plantean desde la niñez y la adultez; el descubrimiento de la sexualidad y la costumbre, entre otros casos. Considero que la estética crea esos canales de difusión de las situaciones culturales y las distingue como auténticas de un sistema político-social. El mismo antagonismo que proponía en el cine crítico aparece aquí. La metapolitización del cine integra exitosamente los filmes a la cultura y ésta a las películas. *Fantoche* se añade a un México setentero cuando se visualizan los uniformes de una escuela secundaria y los ensayos de un vals; al representar la imagen de un hombre impío y de una mujer que cuida a su hogar; el *bullying* en la escuela y el mismo acoso que sufren los integrantes de la familia en su propio hogar. Tal vez si se indagan las condiciones de los años setenta se podrían encontrar dichos elementos, pero todo siempre desde un punto de vista en particular. Para reforzar esto, Dominique Chateau describió a la estética del cine como la manera en cómo algo logra adquirir ciertos rasgos artísticos y que así sea posible una experiencia artística (Chateau, 125).

Lo dicho por el filósofo francés bien podría proponerlo en *cómo* adquieren sus características estéticas o artísticas las situaciones y los objetos presentados en el film. Esto se vuelve real en la película con un objeto: la figura de un “currita”. La cual tiene adeptos cómicos para cualquier joven de secundaria. Augusto ha robado esa figura de su padre para enseñarla a sus compañeros; sin embargo, el propio cachivache se transforma en un objeto de deseo y como rompimiento de la historia por las situaciones que desencadena. La metapolitización del objeto se instala en un juguete y cómo tiene que ver con el ocultamiento de una persona, convirtiendo así a la diversión en algo que va más allá de un simple rasgo artístico en la película.

Para adecuar a *Fantoche* en un sistema estético industrial, trato de encajar lo mostrado en pantalla como integrantes culturales que se adecúan a un filme y que este, a su vez, sea una representación metamorfoseada de la cultura. Proponer una narrativa industrializada del cine tiene que ver con mostrar secuencias en las películas integradas por elementos conocidos, sin contexto aparente y que den parte de una historia que puede suceder detrás de ellos. Jorge De la Rosa no intenta transgredir por medio de las imágenes, sonidos diegéticos, etc.; intenta hacerlo en ellos mismos. Cada cuadro que aparece en la película es una visión de fácil lectura para el público, pero puede transformarse más allá de una simple forma existente; es decir, planteo un esteticismo industrializado con posibilidades que comienzan con una visión elemental de la cultura. Todo ello se muestra potenciado por

la moral, espectacularidad baja en las imágenes y un reconocimiento tácito de lo social.

## Una película de dualidad estética

Estos párrafos han intentado presentar una obra dicotómica del cine mexicano, donde hasta ahora se han mostrado ambas posturas. Lo importante para exponer a *Fantoche* se concluye con el punto de unión entre las dos características. Expreso aquí un sistema redondo, en donde cada perspectiva de la estética cinematográfica parte desde sus aseveraciones para concluir en un vínculo. Este va a significar una perspectiva única en la representación sensible de las películas. Para que una estética industrial y una estética crítica se encadenen existe la adecuación. Dicho término lo presento como la sucesión simbólica partiendo de elementos culturales representados en la pantalla. Todo parte de lo sensible, lo cual no va a simbolizar algo hasta que se añada un elemento extra. Mismo que se potencia en el filme con una actitud crítica y tiene que suceder dentro de una cultura tergiversada.

Lo que intento expresar es que la obra dirigida por De la Rosa convierte las formas sensibles en representaciones que van más allá del arte, ya que parten del reconocimiento cultural y se adecúan a una transmutación del sentido. La indagación sensible en la película se presenta, inductoramente, con un sistema social estructurado para que evolucione a una crítica mayor. En otros términos, el reconocimiento social y

cultural termina por no reconocerse y todo se logra en las formas presentadas en la película. La conjugación de lo crítico y lo industrial se da en la transformación de las imágenes al no ser evidente el sentido crítico, pero tampoco se usa la crítica en los elementos explícitos.

*Fantoche* me parece que es esa película en el que ambas posturas estéticas se reúnen y en donde el discurso cinematográfico adquiere más fuerza crítica al partir de elementos no críticos. Como muestra de lo anterior, en el filme se muestra a un Augusto escabulléndose entre los recovecos de su casa para observar a la trabajadora doméstica mientras se baña. Ella misma se da cuenta que alguien la está observando y momentos después decide invitarlo a su habitación para que el niño pueda observarla desnuda. El simbolismo se realiza de partes que, parecería, no tienen un contexto más profundo, lo cual conlleva un ejercicio crítico-reflexivo capaz de formar nuevas sensaciones y nuevas representaciones de lo sensible. La escena descrita se filmó con elementos “chuscos”, pero simboliza el descubrimiento sexual y la cosificación femenina que se tiene desde edades tempranas.

Tal vez la visión que doy no enorgullecería a Jorge De la Rosa, pero otra intención de esto es enaltecer la que considero una de las mejores películas en la historia del cine mexicano. Un pequeño análisis de lo que se muestra en la película da cuenta de cómo una obra cinematográfica es capaz de actuar en el reparto de lo sensible con técnicas y tácticas estilísticas. Estas se materializan a partir de elementos no artísticos y van más allá de formas artísticas. Así se esta-

blecen como estilos de vida que se establezcan en la cultura. Pienso que la estética cinematográfica de *Fantoche* es capaz de crear nuevas sensaciones y colocarse en un plano estético donde se dimensione en lo social referente a su propio entorno.

## Referencias

- Chateau, Dominique. *Estética del cine*. La marca editora, 2010.
- García Canclini, Néstor. *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*. Siglo XXI editores, 2017.
- Pezzella, Mario. *Estética del cine*. A. Machado libros, 2004.
- Rancière, Jacques. *El malestar de la estética*. Clave Intelectual, 2012.

## Filmografía

- Fantoche*. Dir. Jorge De la Rosa. Interp. José Luis Álvarez Valdés, Lilia Michel y Joaquín Cordero. Conacite dos, 1977. Youtube. Web. 18 de Julio de 2023.



*Dossier:  
Filosofía  
para niños*

Conocer para crear



ANIVERSARIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA  
"DR. SAMUEL RAMOS M."  
UMSNH

# LA IMPRONTA SOCRÁTICA, PENSAMIENTO CREATIVO Y FILOSOFÍA EN LA PROPUESTA DE MATTHEW LIPMAN

Jonathan Caudillo Lozano

**Resumen:** En el texto que sigue se intentará analizar uno de los elementos que permiten comprender el desplazamiento en la manera de entender la filosofía, en el pensamiento de Matthew Lipman, y sus repercusiones como una práctica, no solo en un sentido académico, sino en un sentido integral que involucra la sensibilidad como una manera de pensar las relaciones con el mundo y con nosotros mismos. Siguiendo la figura de Sócrates como hilo conductor, la propuesta de filosofía con niñas y niños opera en una complejidad que pone en cuestión lugares, tanto pedagógicos como filosóficos. Debido a esto, nos enfocaremos específicamente en la importancia del pensamiento creativo y su relación con las artes, como una guía que permita explorar la complejidad de la concepción lipmaniana.

**Palabras clave:** Pensamiento multidimensional, arte, forma de vida.

## A manera de introducción

La potencia de la propuesta de Matthew Lipman está en que no solamente se reduce a una estrategia didáctica de la filosofía, que sin duda tiene enormes innovaciones en este terreno, pero además opera en muchos desplazamientos críticos que permiten repensar la relación pedagógica, así como la práctica misma de la filosofía.

En el pensamiento de Lipman, la filosofía hace un giro al gesto originario de Sócrates en donde la potencia de la práctica filosófica se encuentra más en el arte del preguntar que en la construcción sistemática de teorías. Pareciera que la manera en la que se imparte la filosofía en las escuelas y universidades supone que el saber filosófico es únicamente el aprendizaje de complejos sistemas explicativos que los estudiantes deben aprender de manera pasiva, más aún, por momentos es como si en el imaginario

social la filosofía fuera un conjunto de teorías que poco o nada tienen que ver con la vida cotidiana. En la propuesta de filosofía con niñas y niños de Lipman no solo se pone en cuestión estas concepciones, sino que además se reconoce la posibilidad de las niñas y los niños de elaborar e identificar problemas filosóficos y las repercusiones que estos tienen en su manera de vivir y relacionarse.

En el texto que sigue se intentará analizar uno de los elementos que permiten comprender este desplazamiento y sus efectos en la manera de entender la filosofía como una práctica, no solo en un sentido académico, sino en un sentido integral que involucra la sensibilidad como una manera de pensar las relaciones con el mundo y con nosotros mismos. El pensamiento de Lipman pone en cuestión la idea de que la práctica del pensar filosófico pueda aislarse de la sensibilidad y corporalidad, de tal manera que la filosofía no puede estar separada del cuestionamiento ético. Por tal motivo, es también un posicionamiento estético sobre la existencia. Para comprender la importancia de este tejido, además de analizar algunas características del pensamiento multidimensional, se analizará la propia figura de Sócrates como un personaje complejo que entiende su práctica filosófica no solo como una práctica de cuidado del alma sino también del cuerpo.

## El no saber socrático

A diferencia de los sofistas, quienes se caracterizaban por impartir una enseñanza enfocada en la retórica y las técnicas necesarias para la persuasión, habilidades muy importantes en la política de la época, Sócrates partía del “no saber” como una manera de desmarcarse de la figura del maestro sofista. Esto fue parte de las críticas que Isócrates (436-338 a. C.) dirigió, tanto a Sócrates como a sus seguidores, ya que se consideraba a la forma de vida socrática como una pérdida de tiempo en cuestiones inútiles que no reportaban soluciones concretas y prácticas para la *polis* griega. Isócrates, así como el movimiento sofista, consideraba que todo saber debía tener un fin político inmediato, de tal manera que el saber sofista puede considerarse como instrumental. Sin embargo, este no saber socrático, no era simplemente declaración de la ignorancia propia sino una pregunta por lo que en verdad es importante saber.

La filosofía socrática era primordialmente una práctica vital que no estaba separada de la cotidianidad. El no saber socrático es la afirmación del proyecto de conocerse a sí mismo y de compartir este proyecto con los otros. Es interesante que, en *La apología* escrita por Platón, Sócrates toma distancia de la sofística al menos en dos cosas, la primera es el hecho de no cobrar por este saber, lo que abre la práctica filosófica a todo aquel que esté interesado en ella y en reflexionar sobre su manera de vivir. En segundo lugar, es digno de resaltar que Sócrates en su defensa declara que no tiene discípulos, declaración intere-

sante, teniendo en cuenta que en la tradición es frecuente ver a los seguidores de Sócrates como “discípulos”. Esta distinción que tiene como base la diferencia entre la erística sofista y la mayéutica socrática modifica totalmente la relación con el interlocutor. Pierre Hadot en su libro *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* analiza la mayéutica socrática de la siguiente manera:

Como es sabido en el *Teeteto* Sócrates explica que su oficio es el mismo que el de su madre. Ella era partera, asistiendo a los nacimientos corporales. Y él es partero de espíritus: los asiste en el momento de su nacimiento. Por su parte Sócrates no engendra nada puesto que no sabe nada, ayudando en todo caso a los demás a engendrarse a sí mismos. Esta mayéutica socrática invierte por completo las relaciones entre maestro y discípulo, como ha comprendido perfectamente Kierkegaard: “ser maestro no consiste en zanjar las discusiones recurriendo a argumentos, ni en impartir lecciones que aprender, ni en tantas otras cosas; ser maestro supone, verdaderamente, convertirse en discípulo”.<sup>1</sup>

Una de las desventajas de aproximarnos a la mayéutica por medios escritos es que difícilmente es posible reconstruir la experiencia viva del diálogo, ya que su orientación está previamente determinada, aunque algunos diálogos platónicos sean aporéticos. La mayéutica socrática, al menos tomando en consideración testimonios que no se limitan a Platón –como es el caso de la imagen de Sócrates ofrecida por Jenofonte– es un proceso que, de hecho, pone en cuestión las bases de todo aquel saber que se da por senta-

<sup>1</sup> Pierre Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, traducción: Javier Palacio, Ediciones Siruela, Madrid, 2006, p. 88.

do. Lejos de intentar convencer al interlocutor de una doctrina o ideología predeterminedada, la mayéutica es un ejercicio filosófico-espiritual que les permite a los interlocutores, en primer lugar, romper la relación de competitividad en tanto pretensión de vencer a un adversario en una discusión. En segundo lugar, los interlocutores ponen en cuestión el horizonte de creencias y aparentes verdades. Y, por último, parir una voz propia y un pensamiento propio.

En contraste con esta concepción, la erística podría entenderse como una forma “sublimada” de combate ya que la discusión argumentativa entre los interlocutores tiene como finalidad vencer al rival. Este es uno de los puntos más fuertes que resuenan en la propuesta de Lipman, ya que, por un lado, la enseñanza académica de la filosofía se ha decantado mucho más por la erística, mientras que para Lipman, en resonancia con Sócrates, la mayéutica implicaba una construcción compartida de la sabiduría en donde a través de preguntas, los interlocutores lograban “parir” una manera propia de pensar, sin la relación combativa que pretende vencer al rival independientemente de que la tesis expuesta sea verdadera o no.

La recuperación de la mayéutica en la educación contemporánea ha tenido varias aproximaciones en la medida en que se reconoce que la educación bancaria, como la llamaba Freire, no solo no es suficiente, sino que no permite el desarrollo de las características ético-políticas que permiten vivir en una sociedad democrática. Martha Nussbaum en su texto *Sin fines de lucro* lo señala de la siguiente manera:

Se insiste en ofrecerles a todos los estudiantes de grado un conjunto de cursos de filosofía y otras materias humanísticas porque se cree que dichos cursos, tanto por el contenido como por el método pedagógico, ayudarán a que los alumnos reflexionen y argumenten por sí mismos, en lugar de someterse a la tradición y a la autoridad. Asimismo, se considera que la capacidad de argumentar de este modo constituye, como lo proclama Sócrates, un valor para la democracia.<sup>2</sup>

Con una clara consciencia política e histórica, Nussbaum muestra que el problema de la presencia de las materias humanísticas en la educación tiene un profundo sesgo político al estar dirigidas a la formación de sujetos políticos. En este mismo texto, señala que hay una tendencia histórica al sometimiento a la autoridad, cediendo a la presión de los pares, pero por otra parte, una formación filosófica desde la mayéutica socrática está orientada por la formación de una subjetividad política que tenga la posibilidad de disentir de manera argumentada y responsable. La actitud de Sócrates muestra un cuestionamiento de las estructuras sociopolíticas que se repiten irreflexivamente, por inercia o tradición, dando por sentado que son correctas, con independencia de las prácticas violentas y excluyentes que justifican. El regreso a la mayéutica es el regreso al ejercicio de examinación de la vida en su relación estrecha con los otros y con las instituciones que atraviesan estas relaciones.

Este elemento mayéutico es el que le da su principal característica a la comunidad de in-

dagación, ya que a diferencia de la idea de que para pensar se requiere un tipo de aislamiento de los otros, para Lipman, si bien es cierto que la comunidad de indagación busca que las niñas y los niños piensen por sí mismos, esto solo puede ser resultado de pensar con los otros, de escuchar y ser escuchado. En este sentido, la propuesta de Lipman va mucho más lejos de los confines de lo meramente académico, ya que la formación de filosofía con niñas y niños intenta poner las condiciones para que los participantes puedan relacionarse con los otros y consigo mismos de otra forma.

Para Lipman, la filosofía con niñas y niños es también una formación ético-política ya que la comunidad de indagación es una preparación para una forma de eticidad política, crítica y responsable. Pero como se ha mencionado anteriormente, el pensamiento que sostiene la propuesta de filosofía con niñas y niños opera en una complejidad que pone en cuestión muchos lugares, tanto pedagógicos como filosóficos, y que, si bien sería imposible cubrirlos todos en este trabajo, nos enfocaremos específicamente en la importancia del pensamiento creativo y su relación con las artes como un hilo conductor que nos permita explorar la complejidad de la concepción lipmaniana.

## El pensamiento multidimensional

Buena parte de la narrativa tradicional de Occidente entendió el acto de pensar como un acontecimiento primordialmente racional, y en

---

<sup>2</sup> Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, traducción: María Victoria Rodil, Katz Editores, 2010, p. 76.

relación de oposición con el territorio del cuerpo. En otras palabras, la práctica filosófica era entendida como el lugar privilegiado del saber racional por encima de otras maneras de entender y habitar el mundo.

Si hubiera que rastrear algún tipo de antecedente de esta concepción de la filosofía tal vez podríamos remontarnos, no tanto a Platón en sí mismo, sino a cierta lectura de Platón que entendió el conocimiento como un objetivo al que solo se llega si se supera la impresión de los sentidos. En cierta medida, el saber científico en la modernidad temprana de Occidente se entendía como una manera de entender racionalmente el mundo con relativa clausura de los sentidos, cuyo paroxismo puede encontrarse en la filosofía de Descartes. Esta concepción tiene varias repercusiones en la manera de entender la filosofía, entre las que encontramos la tendencia al dualismo jerarquizante del alma y el cuerpo en donde del alma proviene la razón como esa característica que no solo separa a los seres humanos de los animales, sino que parece que lo convierte en un ser totalmente diferente, privilegiado y que además justifica las relaciones de dominación que ejerce con todo lo otro no humano, incluyendo la naturaleza los animales y otros seres humanos que por razones sociopolíticas no tienen el estatuto de humanos. Pareciera que la forma en que Occidente privilegió el ejercicio de la filosofía como un ejercicio logocéntrico tuvo repercusiones epistemológicas y ético-políticas.

Pero en este intento de identificar la procedencia de la tendencia a ver la racionalidad

como única manera legítima de conocer el mundo se hace énfasis en la idea de “narrativa” en la medida en que se intenta manifestar que no fue, ni es, un determinismo occidental, sino más bien una perspectiva que ganó poder por múltiples razones. Esta es la razón por la que la propuesta de Lipman abre un campo de posibilidades, ya que su reflexión está orientada a descentrar la filosofía de estas determinaciones para abrir su práctica a una perspectiva no dualista.

Lipman no clausura la importancia de la razón, pero considera que el acontecimiento del pensar en filosofía no se limita únicamente al uso de la racionalidad lógico-matemática que, aunque es muy importante, no es suficiente para la formación de una actitud filosófica ante el mundo.

En su libro *El lugar del pensamiento en la educación*, Lipman enfatiza la importancia de una concepción multidimensional del pensamiento que permita una formación más completa y compleja. Estas tres dimensiones son crítica, creativa y cuidadosa. La comunidad de indagación, en tanto que es el fundamento de la filosofía con niñas y niños, se caracteriza por el elemento socrático al no poner tanta atención en las respuestas como en las preguntas y los cuestionamientos. El no saber no es un obstáculo sino la condición misma del pensar, y el pensar es un acontecimiento dialógico, por este motivo las comunidades no pretenden encontrar el fundamento último de la realidad sino mirar el mundo desde su procesualidad y movimiento. El mundo no está hecho sino haciéndose y para pensar en su movimiento hace falta entender que el pensamiento ya en sí es acción, proceso, devenir y multiplicidad, como el

mundo que intentamos pensar. En este sentido, la comunidad está permanentemente autocorrigiéndose en la medida en que el pensar es una experiencia siempre inacabada. De este modo, el pensamiento no es una totalidad homogénea y monolítica, sino una experiencia compleja y múltiple en donde la razón crítica es una parte, pero no la única ni la más privilegiada.

La complejidad de la propuesta de Lipman está en que estas tres dimensiones del pensamiento, aunque tienen sus características diferenciales, no pueden trabajarse de manera desligada entre sí, ya que está orientada por la idea de alcanzar un equilibrio entre ellas, de tal manera que la práctica y actitud filosófica no se quede solamente en el aprendizaje pasivo de datos filosóficos.

Dicha concepción multidimensional del pensamiento está fundada en una ruptura con el dualismo cartesiano y abre la posibilidad de entender el lugar de la sensibilidad y la creatividad como elementos fundamentales del proceso de la comunidad de indagación. En palabras de Lipman:

Para Descartes, la noción de pensamiento importante es la del pensamiento matemático y lógico. La separación entre mente y cuerpo, y los atributos de este –la capacidad de percepción, las maneras de sentir, de valorar, de crear, de imaginar, de actuar, etc.–, es total y absoluta. Sin embargo, el pensamiento multidimensional, tal como lo entendemos aquí, apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Matthew Lipman, *El lugar del pensamiento en la educación*, traducción: Manuela Gómez Pérez, Ediciones Octaedro, Barcelona, 2016, p. 12.

La concepción de la filosofía con niñas y niños parte de que el pensamiento no puede, ni debe, separarse de la realidad afectiva y sensible, ya que son los aspectos que permiten una postura ética de apertura al otro, no solo racionalmente sino como experiencia sensible. La concepción de Lipman acerca de la filosofía no debe entenderse como una disciplina en el sentido academicista, sobre todo porque las disciplinas, al menos en el sentido denunciado por el filósofo francés Michel Foucault, pretenden construir una manera sistemática de entender el mundo, sujetarlo, y en el peor de los casos domesticarlo. Si la práctica de la filosofía, en las comunidades de indagación, tiene una potencia vital y crítica, es porque para Lipman la filosofía no es algo que se posea sino que es una experiencia y una actividad, pero más aún, en resonancia con el gesto socrático, la filosofía se entiende como una apertura a la alteridad como complicación en el sentido que señala Maximiliano López:

El fondo del mundo es complicación, delirio. Es infinito porque no se corresponde consigo mismo, no se cierra sobre sí mismo. Se trata de un estado anterior a toda categorización. Ni fuera ni dentro, ni uno ni múltiple, ni ser ni no ser. La esencia del mundo es al mismo tiempo una y múltiple, exterior e interior, ser y no ser. El fondo del mundo no es una mesa sobre la cual pueden ordenarse los pares categoriales mucho-poco, claro-oscuro, grueso-fino. El fondo del mundo es multiplicidad, involucramiento, complicación, implicación. El fondo del mundo es un sin-fondo.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, traducción: María Victoria Rodil, Katz Editores, 2010, p. 76.

La célebre exclusión de la corporalidad y la sensibilidad del pensamiento filosófico es una clausura de la complicación que remonta a la narrativa más tradicional de la modernidad, ya que el multiverso de los afectos, la sensibilidad y la corporalidad es lo que rebasa todo cálculo y determinación totalizante, pues son devenir múltiple, ruptura de toda oposición binaria. La sensibilidad y su relación con el mundo es complicación y singularidad, que pone en cuestión toda pretensión de estabilidad definitiva del sujeto y sus relaciones, llevándolo a una apertura que, gracias a la filosofía, puede volverse profundamente creativa, pero solo a condición de ver en el arte un campo de pensamiento vital. Esta es la razón por la que, desde la perspectiva de López, la filosofía con niñas y niños se acerca a la experiencia trágica, en la medida en que el pensamiento, en tanto actividad, no culmina ni se cierra sobre sí mismo de una vez y para siempre, sino que mantiene abierta la paradoja que es su condición y potencia.

## El pensamiento creativo y su relación con las artes

La sensibilidad y la creatividad posibilitan, por un lado, la experiencia sensible de apertura a lo otro sin intentar instrumentalizarlo y, por otra parte, potencia la facultad de cuestionar las ideas preestablecidas, y también de imaginar otras nuevas. Y es que una de las características del aparente privilegio de la racionalidad es que el pensar se limita a la comprensión de concep-

tos previamente determinados. Sin embargo, la creatividad abre la posibilidad de cuestionar y crear nuevos conceptos, y la relación con las artes permite reterritorializar la sensibilidad y fortalecer la imaginación como elemento constituyente del pensar.

Como se ha mencionado antes, esta inquietud por la creatividad no siempre suele estar presente en la imagen que comúnmente hemos construido de Sócrates, la cual suele ser mucho más seria y solemne, pero en *El banquete* de Jenofonte encontramos un perfil del filósofo del no saber que ve en su práctica filosófica no solamente un cuidado del alma sino también un cuidado del cuerpo, precisamente en este texto, uno de los asistentes al banquete se da cuenta del gusto de Sócrates por la danza, a lo que este último contesta:

Y es que además se me ha ocurrido otra cosa, que ninguna parte del cuerpo queda inactiva en la danza, sino que al mismo tiempo se ejercitan cuello, piernas y brazos, exactamente como debe bailar quien se proponga tener el cuerpo en mejores condiciones físicas.<sup>5</sup>

Esta es, tal vez, una de las fuentes que hacen que Paul Valéry en su texto *El alma y la danza* ponga en boca de Sócrates este elogio a la danza:

Ved ese cuerpo que salta, como llama a la llama reemplaza; ved como huella lo verdadero y lo patalea; cómo destruye furiosamente, gozosamente, el lugar en que se halla y cómo le embriaga el exceso de sus mudanzas.

<sup>5</sup> Jenofonte, *El banquete*, traducción: Juan Zaragoza, Gredos, Madrid, 1993, p. 315.

¡Mas cómo la lucha contra el espíritu! ¿No veis que quiere competir en velocidad y variedad con su alma? Tiene extraños celos de esa libertad y esa ubicuidad que juzga que el espíritu posee...

Sin duda, el objeto único y perpetuo del alma es claramente lo que no existe; lo que fue y ya no es; lo que será y no es todavía; lo posible, lo imposible, he aquí el negocio del alma: pero *nunca* lo que es.<sup>6</sup>

Paul Valéry, siguiendo la imagen de Jenofonte, muestra un Sócrates que ve el arte y la danza como un territorio de lo corpóreo y sensible dentro de la experiencia vital de la filosofía. En este sentido, la filosofía como experiencia vital comparte con el arte la consigna de pensar lo posible o, mejor aún, la posibilidad de lo imposible, ya que el no saber socrático es una experiencia que fisura lo que es, permitiendo la irrupción de lo viviente en su alteridad y potencia creadora así como transformadora. Por tal motivo, la filosofía no puede dejar fuera la fuerza creadora del arte, pues comparten el gesto de poner en crisis un mundo para permitir la entrada de otro mundo posible.

La relación con las artes, en sus diversas prácticas, teatro, danza o pintura, está muy lejos de limitarse al territorio de lo puro y estrictamente estético, por el contrario, desde el punto de vista de la multidimensionalidad del pensamiento, las artes están más cerca de una dimensión ontológica en el sentido de que abren otra percepción sensorial del mundo, que permita habitarlo desde una racionalidad no instrumental y fría. Ya que la relación con el arte rebasa

la actitud meramente contemplativa, sin duda siempre enriquece el acercamiento al arte a cualquier edad, sin embargo, en esta propuesta, el arte es parte del acontecimiento del pensar, el arte da a pensar en la medida en que es una experiencia. Tal como John Dewey lo señala en su texto *El arte como experiencia*:

Pensamiento creativo y artes como formación ética política. Nada de lo que el hombre ha alcanzado con el más alto vuelo del pensamiento o ha penetrado por una intuición, es tal que no pueda llegar a ser el corazón y el núcleo de los sentidos.<sup>7</sup>

En la perspectiva multidimensional del pensamiento, la filosofía con niñas y niños no pretende únicamente un trabajo de aprehensión de conceptos y teorías. Si bien apuesta por la educación, dicha apuesta no pretende ver la filosofía como una disciplina, lo que implicaría una clausura dogmática. Decir que en esta propuesta hay un desplazamiento complejo sobre la concepción de la filosofía significa que esta se entiende como una experiencia vital que, socráticamente, permite la creación de una palabra propia, tal como lo señala Maximiliano López:

La palabra propia es una palabra generativa, una palabra singular, un acontecimiento que ninguna ley regula. Es por eso que sólo podemos ayudar en su nacimiento de forma indirecta. La figura de la partera se vuelve entonces sumamente apropiada, ya que a ésta le es posible ayudar a nacer pero jamás podría dar a luz por otro: no puede sustituirlo.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Paul Valéry, *Filosofía de la danza*, traducción: Paul Chate-nois, Casimiro libros, Madrid, 2016, pp. 69-70.

<sup>7</sup> John Dewey, *El arte como experiencia*, traducción: Jordi Claramonte, Paidós, Barcelona, 2008, p. 34.

<sup>8</sup> Maximiliano López, *op. cit.*, p. 82.

Es por esta razón que la cercanía con el arte debe suponer una transformación profunda en la relación entre facilitador y estudiantes, ya que el espacio de la comunidad de indagación es el intento de poner las condiciones para la emergencia de una palabra propia, que no se puede enseñar por nadie, tal como cualquier estudiante de poesía, música o danza, que puede aprender todos los recursos técnicos necesarios pero que el descubrimiento de su expresión es un acontecimiento propio.

Independientemente de que el discurso general del Occidente tradicional haya relegado y excluido la realidad sensible y corporal por considerarla engañosa y un factor desviante de la verdad, la realidad es que esta narrativa se arraiga en una manera parcial de entender la corporalidad y lo sensible, dicho de otra manera, clausurar la sensibilidad es ya una postura ante la sensibilidad.

La perspectiva multidimensional de Lipman, al romper con el dualismo jerárquico cartesiano del alma y el cuerpo, incluye la sensibilidad y la percepción como una dimensión fundamental del pensamiento ya que pensar es una experiencia integral. En este orden de ideas, Martha Nussbaum en su texto *Sin fines de lucro* recupera la propuesta escolar de Rabindranath Tagore en donde, siendo un entusiasta de la mayéutica socrática, ve en las artes una necesidad del pensamiento:

La mayéutica socrática puede parecer fría y desapasionada, al tiempo que la búsqueda constante de una argumentación lógica puede llegar a atrofiar otros aspectos de la personalidad, riesgo que Tagore

re preveía e intentaba evitar. Para él, la función primaria de las artes era cultivar la comprensión. Tagore advertía que esa función de la educación (quizá una de las más importantes) había sido “sistemáticamente ignorada” y “severamente reprimida” en los modelos tradicionales. A su entender, las artes estimulaban el cultivo del propio mundo interior; pero también la sensibilidad ante los otros, dos rasgos que por lo general se desarrolla en tándem, ya que difícilmente se puede apreciar en el otro lo que no hemos explorado en nuestro propio interior.<sup>9</sup>

Resulta muy interesante la manera en la que Nussbaum explora la necesidad de las artes en la educación y su cercanía con Lipman, ya que pareciera que el conocimiento intelectual a través de conceptos no es suficiente para la formación ético-política. La creatividad y la imaginación apelan a una dimensión sensible del conocimiento que permite enriquecer la vida interior; pero también pone las condiciones para construir una experiencia de la alteridad. Nussbaum señala en su análisis que la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, incluso cuando el otro no es humano, difícilmente puede lograrse con el intelecto sino con la imaginación. En este sentido, la dimensión creativa del pensamiento se encuentra muy cercana al pensamiento cuidadoso, pues la sensibilidad en este caso acompaña una ética del cuidado que fractura toda relación instrumental. Al respecto Lipman señala:

Tendemos a identificar pensamiento crítico con razonamiento y argumentación, con deducción e inducción, con forma, estructura y composición. Y dejamos de ver con qué profundidad nuestras

<sup>9</sup> Martha C. Nussbaum, *Op. Cit.* p. 141.

emociones dirigen y dan forma a nuestros pensamientos, dotándolos de un marco, de un sentido de la proporción, de una perspectiva o, mejor aún, de una serie de perspectivas diferentes. Sin emoción, el pensamiento sería plano y carecería de interés. Ni siquiera la imaginación dramática de un artista nos impactaría. Cuidar implica centrarnos en aquello que respetamos, apreciar su valor, valorarlo.<sup>10</sup>

Lipman muestra constantemente la necesidad de considerar el pensamiento en su multidimensionalidad diferenciante, en donde cada una de sus dimensiones son diferentes, no se pueden desligar entre sí. Aproximarnos a la importancia de las artes como elemento formativo de la filosofía con niñas y niños tiene que ser un ejercicio crítico y cuidadoso. Habría que decir que, si se pierde de vista este elemento, se puede tener una capacidad creativa muy bien entrenada, pero carecer completamente de una apertura al cuidado del otro, como ha sucedido históricamente con muchos artistas. Si la aproximación a las artes implica la posibilidad de repensar y movilizar la percepción sensible, debe ser a condición de que esta apertura permita generar nuevos vínculos con la alteridad, de tal manera que permita un habitar sensible y cuidadoso, pero no por eso menos crítico.

No hay que perder de vista que la literatura es entendida por Lipman como un elemento profundamente transformador en la medida en que se dirige no solamente a la comprensión conceptual sino también a los afectos y a la construcción de imágenes que permiten una comprensión más integral. En este sentido, la

palabra como materia del pensamiento filosófico desborda los confines de una racionalidad fría, para convertirse en una poética filosófica y transformadora. Tal como lo refleja Ann Margaret Sharp en su novela *Hannah* cuando la protagonista reflexiona sobre sí misma:

Visualizo lo vivido y descubro que Hannah en ese tiempo era una determinada persona; tímida, insegura, sin voz. Y en un año o un poco más tarde, ella es otra persona; más segura de sí misma, sin miedo a protestar, dispuesta a tomar el riesgo de tratar de crear. En palabras de Estefanía: un espacio donde se le dé voz al dolor callado. Una comunidad empática donde el dolor sea compartido y los niños puedan aprender cómo protegerse a sí mismos.<sup>11</sup>

El proceso por el que Hannah, la protagonista, pasa a lo largo de toda la novela comienza con el cuestionamiento de la manera en la que se narra a las mujeres en la biblia y cómo el personaje bíblico Hannah es la primera en hablar con Dios de manera directa, sin intermediarios y desde su propia voz. Hannah descubre la importancia de hablar del abuso, no solamente para reconocer que existió, sino también para poner las condiciones para crear otro relato de sí misma y de este terrible acontecimiento. El hecho de que la base de la propuesta de Lipman sea la novela muestra cómo es que, simultáneamente a la experiencia crítica, es fundamental una apertura y disposición afectiva para que acontezca una transformación vital, tanto en los estudiantes como en el facilitador.

---

<sup>10</sup> Matthew Lipman, *El lugar del pensamiento en la educación*, p. 58.

---

<sup>11</sup> Ann Margaret Sharp, *Hannah*, traducción: Eugenio Echeverría, CELAFIN, México, 2015, p. 40.

## Reflexiones finales

El recorrido de este texto permite identificar los desplazamientos críticos del pensamiento de Lipman que articula la filosofía con niñas y niños.

Filosofía con niñas y niños permite, además de replantear la cuestión de la didáctica de la filosofía, repensar la práctica de la filosofía en general, ya que implica un giro al gesto socrático como un gesto originario que pone mayor atención en el no saber y el cuestionamiento como condiciones del pensar y no como obstáculos a superar, así como tampoco se concentra en el aprendizaje de sistemas teórico-conceptuales que los estudiantes solo aceptan irreflexivamente.

El facilitador-guía-moderador no tiene el rol protagónico de maestro del que emana el conocimiento, sino que debe descentrarse para permitir que sea la comunidad de indagación la que pueda autorregularse y corregirse.

La experiencia del pensar es resultado del diálogo efectivo con los otros. La comunidad de indagación en resonancia socrática busca que cada estudiante pueda pensar por sí mismo, pero, simultáneamente, este no es un objetivo que pueda conseguirse de manera solitaria y ensimismada, sino que depende de la relación con los otros y la escucha abierta.

La experiencia del pensar no es únicamente teórica-conceptual, sino que es también una experiencia de la sensibilidad, el acontecimiento del pensar es multidimensional y rompe con el dualismo cartesiano que parte del privilegio de

la razón en exclusión de la sensibilidad. En este sentido, la creatividad y el acercamiento a las artes se vuelven elementos fundamentales para cultivar una experiencia completa y compleja del pensamiento.

Ni el ejercicio de la filosofía ni la aproximación a las artes son pasivos ni contemplativos, en otras palabras, la propuesta de la filosofía con niñas y niños intenta formar una subjetividad políticamente participativa en la vida social que permita habitar crítica, creativa y cuidadosamente sobre el mundo y las relaciones con los otros.

En resumen, la propuesta de Lipman restituye una aproximación de la filosofía que escapa al encierro teorístico y academicista para recuperar los elementos vitales que le dan una potencia ético-política, no solo para las niñas y los niños sino también para el facilitador, ya que, en su propuesta, el facilitador nunca queda incólume ante el proceso de trabajar con niñas y niños. En la propuesta de la filosofía con niñas y niños, al menos desde mi punto de vista, el objetivo de pensar juntos y el descentramiento de la figura del profesor incluye al facilitador en un proceso de aprendizaje vital desde una perspectiva transversal y horizontal.

## Referencias

- Barrena, Sara, *Charles S. Peirce: Razón creativa y educación*, Utopía y Praxis Latinoamericana, 40 (2008), pp. 11-38, <https://www.unav.es/gep/BarrenaUtopia.html> consultado 9 de octubre 2021.
- Dewey, John, *El arte como experiencia*, traducción: Jordi Claramonte, Paidós, Barcelona, 2008.
- Hadot, Pierre, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, traducción: Javier Palacio, Ediciones Siruela, Madrid, 2006.
- Jenofonte, *El banquete*, traducción: Juan Zaragoza, Gredos, Madrid, 1993.
- Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *La filosofía en el aula*, traducción: Eugenio Echevarría, Magdalena García González, Félix García Moriyón, Teresa de la Garza, Proyecto Didáctico Quirón, Madrid, 1992.
- Lipman, Matthew, *El lugar del pensamiento en la educación*, traducción: Manuela Gómez Pérez, Ediciones Octaedro, Barcelona, 2016.
- López, Maximiliano, *Filosofía con niños y jóvenes, la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*, Noveduc libros, Buenos Aires, 2009.
- Nussbaum, Martha C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, traducción: María Victoria Rodil, Katz Editores, Buenos Aires/Madrid, 2010.
- Rodari, Gianni, *Gramática de la Fantasía, introducción al arte de inventar historias*, traducción: Joan Grove Álvarez, Editorial Argos Vergara, Barcelona, 1983.
- Sharp, Ann Margaret, *Hannah*, traducción: Eugenio Echeverría, CELAFIN, México, 2015.
- Valéry, Paul, *Filosofía de la danza*, traducción: Paul Chate-nois, Casimiro libros, Madrid, 2016.



Foto: Wendy Rufino

# LAS NOVELAS DE ANN SHARP Y SU INCIDENCIA EN LA PREVENCIÓN Y ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA HACIA LA MUJER

Ángel Alonso Salas  
CCH Azcapotzalco, UNAM

**Resumen:** En el presente escrito se reflexionará acerca de la manera en que la propuesta de Filosofía para Niñas y Niños permite incidir en una educación orientada en la igualdad y equidad de género. Se partirá de algunos fragmentos de las novelas de Ann Sharp que proporcionan elementos que posibilitan la reflexión sobre la situación de la violencia de género y la manera en que se puede contribuir a los programas de atención sobre la prevención y erradicación de la violencia hacia la mujer que existen en las instituciones educativas.

**Palabras clave:** Mujer, violencia, filosofía para niños.

## A manera de introducción

Somos testigos de un incremento en las cifras de inseguridad, de una escalada de violencia y de un aumento en la tasa de homicidios en todos los niveles en nuestra nación y en general en diversos países. La contingencia sanitaria por la COVID-19 y el confinamiento en hogares generó un incremento de llamadas de emergencia a LOCATEL así como de una escalada de casos de violencia intrafamiliar, en donde fue alarmante la manera en que se agravó la violencia de género, en especial hacia minorías sexo-disidentes, mujeres, adolescentes, niñas y niños.

Como es sabido, la mayoría de las acciones violentas tienen consecuencias a corto, mediano y largo plazo, de las que podemos destacar las agresiones físicas, psicológicas, sexuales, culturales, patrimoniales, verbales y artísticas que se han normalizado en los usos y costum-

bres de nuestras sociedades contemporáneas, ya sea en las redes sociales o en el quehacer de las actividades que realizamos de manera cotidiana. Teniendo esto como trasfondo, las líneas siguientes buscan ofrecer herramientas y datos que nos permitan comprender y trabajar la violencia desde las comunidades de indagación, en donde a partir de la resolución de conflictos, el pensamiento cuidadoso y la cultura de la paz, se pueda incidir en acciones concretas para la erradicación de la violencia y, en caso de ser necesario, remitir con un especialista a quienes requieran de una ayuda profesional y especializada. Por tal motivo, en primer lugar, se contextualizará la situación de violencia de género, para posteriormente, en un segundo momento, hablar acerca las contribuciones que tiene la realización de comunidades de indagación y la serie de habilidades y actitudes que provee esta metodología, enfatizando en los aspectos de la cultura de la paz o de la ética de la no violencia.<sup>1</sup> Posteriormente, se retomarán algunos fragmentos de las novelas de Ann Margaret Sharp, a saber, *Hannah* y *Hospital de Muñecas*, con la finalidad de resaltar algunos temas que nos permiten abordar problemáticas a las que se pueden enfrentar las niñas y niños, así como buscar una solución a estas complicaciones a raíz del trabajo en comunidad. Finalmente, se llevará a cabo una reflexión sobre la manera en que la metodología de filosofía para niñas y niños brinda herramientas concretas para incidir

<sup>1</sup> El término *noviolencia* se pone junto pues en la argumentación de Mahatma Gandhi se apela a este término como una sola palabra y porque así se usa en el contexto de la literatura de los estudios de la cultura de la paz.

en la prevención y erradicación de la violencia hacia la mujer.

\*

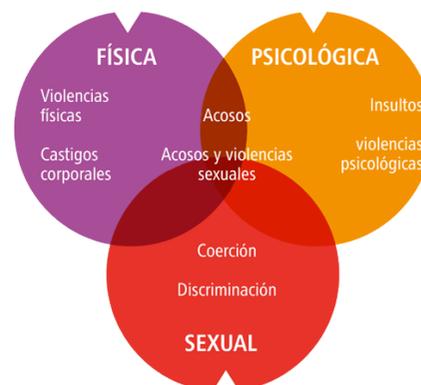
Iniciemos con una serie de datos que permitirán contextualizar la gravedad en la que se encuentra la niñez ante la escalada de violencia. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en México, “una de cada tres mujeres en el mundo ha sufrido violencia física y/o sexual a lo largo de su vida, y al menos seis de cada diez mujeres mexicanas ha enfrentado un incidente de violencia en su vida” (ONU, México, 2018). En este sentido la UNESCO menciona con claridad que una de cada cuatro niñas, y uno de cada trece niños son víctimas de abuso sexual. Los diversos tipos de violencia que se encuentran en el interior de las aulas en ocasiones son propiciados por los docentes, la institución, los trabajadores, los administrativos o el mismo alumnado, en donde si bien existe una escala de acciones violentas como puede ser la realización de bromas pesadas, acoso, *bullying*, robos, venta de tareas o de material, entre otros, van mostrando elementos que deben ser atendidos en las instituciones educativas o laborales, a los que se les debe prestar atención para que no escalen a algo mayor. Asimismo, es necesario comprender que es importante contemplar las reflexiones sobre la violencia en el lugar en donde se origina, es decir, desde su contexto (social, regional, nacional), la ubicación en donde se encuentra la escuela, que posea de una in-

fraestructura o no, que cuente con alumbrado, pavimento y servicios públicos mínimos, entre otros, posibilitan espacios en los que se concentra o genera la violencia, y que pueden detonar en cosas mayores o “más delicadas”, que no pueden ocultarse en el trabajo que se lleva a cabo con las infancias y jóvenes.

Es importante resaltar que la UNESCO define a la violencia de género en el ámbito escolar como

un fenómeno que afecta a millones de niñas, niños, familias y comunidades y que se da en todos los países del mundo. Puede definirse como actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que ocurren en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y reforzados por dinámicas de poder desiguales. Se han reportado incidentes en todos los países y regiones del mundo donde se ha estudiado la violencia de género en el ámbito escolar. Este tipo de violencia es generalizada y atraviesa las diferencias culturales, geográficas y económicas en las sociedades. La violencia de género en el ámbito escolar es compleja y multifacética. Incluye diferentes manifestaciones de violencia física, sexual y/o psicológica, como abuso verbal, bullying, abuso y acoso sexual, coerción y agresión, y violación. A menudo, estas formas de violencia se superponen y refuerzan mutuamente (ver Figura 1). Es una forma de violencia escolar importante y generalizada, el género es un factor impulsor clave de muchas formas de violencia, y al momento de desarrollar enfoques de prevención y respuesta, el uso de una perspectiva de género para ver la violencia de género puede ser de mucha utilidad (UNESCO, 2019, 20)

Los diferentes tipos de violencia de género en el ámbito escolar



Fuente: "School-related gender-based violence - global guidance" - UNESCO/UN women 2017

Figura 1 (UNESCO, 2019, 21)

Este cuadro permite ver que los tres tipos de violencia predominantes (física, psicológica y sexual) no son hechos aislados, sino que, en muchas ocasiones, pueden ser identificados en distintos espacios, en donde intervienen varios tipos de violencia. Por tal motivo, es importante que se contemplen en el interior de las estrategias de evaluación y aprendizaje; con los padres de familia; en el trabajo colegiado; en las políticas educativas y en el interior de nuestras familias. De este modo, es necesaria la búsqueda de acciones concretas para llegar a soluciones que nos permitan afrontar estas problemáticas, lo que supone un esfuerzo que va más allá de la institución educativa, ya que se deben involucrar otras instancias y participantes, como padres de familia, acciones comunitarias, conocimiento de leyes y protocolos, entre otras. En este sentido, la UNESCO ilustra en el siguiente esquema que estas labores y acciones se pueden expandir, originar o localizar dentro y fuera del aula:

### Lugares de violencia de género en el ámbito escolar



Figura 2 (UNESCO, 2019, 22)

Ahora bien, como hemos visto, existen distintos niveles de violencia que se ejercen en distintos estratos sociales y en múltiples espacios, siendo uno de ellos el de la violencia de género que ha llevado a la creación de “violentómetros” y de “Protocolos para atender la violencia hacia la mujer”, en donde ante la normalización del acoso escolar, del abuso y de casos de violencia física, psicológica o sexual, se han tenido que generar una serie de mecanismos que busquen erradicar estos tipos de violencia. Desgraciadamente, en el nivel básico, la violencia intrafamiliar, el abuso sexual y diversos tipos de violencia física y mental, emergen en el interior de grupos, en escuelas o en generaciones de estudiantes. En este sentido, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF) destaca que el maltrato infantil

puede ser ejecutado por omisión, supresión o transgresión de los derechos individuales y colectivos e incluye el abandono completo o parcial. El DIF lo define como aquellas agresiones que los adultos descargan sobre los menores, producién-

doles daños físicos y emocionales, afectando su desarrollo intelectual, educación y su adecuada integración a la sociedad. (Mojarro, 2006, 26)

Desgraciadamente los niveles de violencia existentes a nivel nacional están en aumento, y no se sabe a ciencia cierta el número de casos o las situaciones que se derivaron por la contingencia sanitaria y el confinamiento, lo que ha llevado a que se postergue una serie de acciones focalizadas y efectivas sobre cuestiones de género, en el interior de las aulas e instituciones educativas, por lo que las demandas y exigencias de las colectivas y grupos de feministas señalan que no se puede quedar con la publicación de un protocolo para erradicar la violencia de género.

En este orden de ideas, vale la pena recordar que la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas aprobó el 18 de diciembre de 1979 la *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)* por sus siglas en inglés), acuerdo internacional ratificado por México el 23 de marzo de 1981, y que con base en el artículo segundo de esta Declaración se condena la discriminación contra la mujer en todas sus formas, por lo que existe la voluntad y el compromiso de emplear todos los medios apropiados que deriven en una política que elimine la discriminación contra la mujer.

Es importante resaltar que se debe dar prioridad a la protección jurídica de los derechos de la mujer sobre la base de igualdad con los varones, así como el hecho que la Conven-

ción Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (*Convención Belém do Pará*) aprobada por el Pleno de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos el 9 de junio de 1994, ratificada por nuestra nación el 19 de junio de 1988, establece el derecho de las mujeres a vivir libres de violencia (física, sexual, psicológica y de cualquier tipo) y que se deben otorgar y garantizar las condiciones para el reconocimiento, ejercicio, protección y goce de las libertades individuales y de todos los derechos humanos. Lamentablemente hemos sido testigos o víctimas de alguno de estos tipos de violencia en alguno de los centros escolares en los que estuvimos o trabajamos, y difícilmente se pueden canalizar estos casos a una revisión desde dichos acuerdos internacionales.

\* \*

¿Cómo pensar la violencia desde la filosofía? ¿Qué autores y autoras nos brindan herramientas para reflexionar sobre la manera en que se puede trabajar el tema de violencia con las infancias? Considero que valdría la pena recurrir a dos figuras que nos permitirán contar con herramientas para comprender algunos aspectos de la violencia, los patrones que podríamos estar siguiendo y, en especial, conocer argumentación que nos permita erradicar la violencia hacia la mujer y hacia la niñez, a saber, Hannah Arendt y Slavoj Žižek.

En lo que respecta a Hannah Arendt es importante recuperar la noción de la “banalización del mal”, que apela a una serie de acciones que terminan legitimando o “normalizando” la violencia. De esta forma, una serie de hábitos, “acciones comunes y corrientes” que hemos interiorizado de forma cotidiana y frecuente, como escuchar tu reproductor de música a un alto volumen y sin audífonos; referirse a otra persona por su “alias” y no por su nombre; ver las portadas de la prensa amarillista y escuchar las numeralías diarias de personas accidentadas, masacres y asesinatos, se han convertido en algo “común y corriente”. Este tipo de información se encuentra presente en muchos de los momentos y situaciones que viven las personas, por lo que independientemente de lo que un sujeto haga o deje de hacer, seguirá estando presente ese “mal” o este tipo de violencia que se ejerce sobre cada persona.

Para Arendt, la banalización del mal remite al juicio que se llevó a cabo a Adolf Eichmann en Jerusalén por los crímenes cometidos en los campos de concentración en el periodo de la Segunda Guerra Mundial, en donde el alemán menciona haber actuado como un burócrata más, un operario de un sistema, a quien se le obligaba a hacer X acción, por lo que sus hechos estuvieron legitimados al seguir las reglas implícitas o explícitas de dicho sistema. Dicho con otras palabras, únicamente cumplió con su deber.

Es importante recordar que Eichmann sostuvo que únicamente se dedicó a cumplir y obedecer una serie de órdenes, mismas que nunca

cuestionó y se limitó a cumplir con las acciones que se llevaron a cabo en Auschwitz-Berkenau. Pareciera ser que Eichmann en ningún momento reflexionó sobre sus actos, ya que solamente afirmaba que seguía “kantianamente” las órdenes que recibía, y que, en caso de no haberlo hecho, le hubieran pedido a otra persona que hiciera lo que a él se le había mandado y que él recibiría una sanción. A juicio de Arendt, Eichmann es una persona “común y corriente”, que solamente estaba cumpliendo con su deber, con lo que se le pide, ya que no tiene una capacidad crítica que cuestione lo que se le ha pedido. Simplemente sigue las indicaciones que se le dan. Nunca cuestionó lo que le ordenaban.

La banalidad del mal remite a un hecho o acción “normal”, que a pesar de la ejecución de un acto tan cruel no se vislumbra una compasión o reflexión de lo que se llevó a cabo, en tanto que es una acción que se presenta y etiqueta como un “deber ser”; en donde se justifica que “cualquier persona en mi lugar haría lo mismo”, o, simplemente, se lleva a cabo “porque es una orden”. Este tipo de pensamientos y acciones contribuye a que el sujeto sea despojado de su propia reflexión o de un mínimo de sensibilidad, anesthesiando así la “conciencia moral” y la responsabilidad de facto a quienquiera que sea el Otro, al que ordena o a la institución a la que el sujeto sigue sus indicaciones.

Ahora bien, Slavoj Žižek en su texto *Sobre la violencia* (2009) afirma que existen tres tipos de violencia, a saber, la subjetiva, la objetiva y la simbólica. La primera de ellas está encarnada en las prácticas cotidianas, en los usos y

costumbres, misma que se hace manifiesta en el lenguaje coloquial y formal. De esta forma, si un sujeto analiza con detalle las prácticas y lenguaje que tiene, se percatará que posee un sesgo de intencionalidad oculta en la que emerge una acción pasiva o activa cargada de violencia como son los “micromachismos”. Por su parte, la violencia objetiva es aquella que se encuentra aceptada e inmersa en la vida cotidiana y que hemos aceptado como normal o cotidiana, tales como las que encontramos en los videojuegos, en programas de corte “stand up” o en esa violencia visual que se transmite con las imágenes de mujeres en revistas para adultos, catálogos de ropa, lencería, zapatos, calendarios de alguna batería de automóvil, entre otros.

Finalmente, la violencia simbólica hace referencia a todos aquellos patrones y estereotipos que pueden ejemplificarse con las acciones, códigos de vestimentas, roles y situaciones que en el discurso hegemónico y patriarcal se ha destinado al varón o a la mujer, que nos remiten a acciones que fomentan en la cotidianidad la banalización del mal descrita por Arendt así como a la normalización de la violencia que queda manifiesta en la violencia simbólica y en todo tipo de manifestación de violencia de género, sea esta violencia hacia la mujer, hacia la comunidad LGBT+TIA+, o bien, a la falta de equidad e igualdad de género en el ámbito religioso, laboral, económico, político, entre otros.

¿Cómo podemos retomar estos elementos sobre la banalidad del mal y los tipos de violencia subjetiva, simbólica y objetiva en el interior del aula? Una opción podría ser el trabajo cola-

borativo con los padres de familia, con el claustro de docentes y con el estudiantado. Para llevar a cabo estas acciones es necesario poner al tanto a las autoridades para canalizar los casos que vayamos detectando para poder brindar la atención necesaria y de acuerdo con los límites de lo posible en el interior de las instituciones educativas. De esta forma, se podrían identificar algunas conductas, situaciones o acciones que veladamente constituyen algún tipo de violencia, para así trabajar sobre ellas, y comenzar la intervención o prevención del conflicto. Al trabajarlo con los pares y los padres de familia, se pueden reforzar y detectar los orígenes de los problemas para comenzar a atenderlos y romper así con el círculo de la banalización del mal. Otra opción sería trabajar estos temas en el interior de las aulas, para posteriormente hacer una comunidad de indagación que lleve a reflexionar estos temas desde las novelas de Sharp.

\* \* \*

Ann Margaret Sharp escribió dos novelas que abordan temas cercanos o explícitos a la violencia que recibe la mujer, a poner en tela de juicio una serie de tabúes y conflictos que emergen en la convivencia escolar, en donde se presentan distintos tipos de violencia intrafamiliar, psicológica y emocional que reciben las niñas y los niños a lo largo de su niñez, infancia y adolescencia. Asimismo, debido a que la trama de

cada capítulo es sencilla y apunta a la posibilidad de trabajar a partir de los acontecimientos que allí se narran, es factible el trabajar en estos temas que pueden ser delicados o incómodos, pero que desgraciadamente suceden en algunos casos. Es en este sentido que se puede trabajar el impacto o resonancia que tienen ciertas palabras (como abuso, maldad o maltrato) o reflexiones más elaboradas como qué hace ser una muñeca una mujer o el tema de la identidad en algunos de los capítulos de las obras de Sharp. Por tal motivo, el diseño y realización de comunidades de indagación a partir de algunos capítulos de *Hospital de Muñecas* y *Hannah* nos permite apuntar hacia fomento y trabajo en el pensamiento cuidadoso y de la ética de la paz al interior del aula en donde el fin que se busca es incidir en la erradicación de la violencia hacia la mujer. Veamos una aproximación al trabajo con cada una de sus novelas.

En la novela de *Hannah*, a lo largo de cada uno de los capítulos, Sharp nos brinda la posibilidad de trabajar sobre problemas que las novelas de Lipman no contemplaban, tales como la identidad, la cuestión del abuso, pensar en el papel que tiene la mujer, entre otros. Aunado a esto, debido a que estas historias fueron escritas por una mujer, el sesgo con el que se construyó cada novela tendrá diferentes connotaciones e invita a explorar otras dimensiones del trabajo creativo, cuidadoso, crítico e innovador en las comunidades de indagación. De esta forma, la lectura y trabajo de diversos pasajes y situaciones que se dan en el interior del aula permiten conectarlo con las vivencias y experiencias propias que tie-

nen dentro y fuera de la escuela, ya sea el hecho de que la mujer se sienta perseguida; el pensar sobre la maldad; el maltrato hacia los animales; el carecer de una familia en la que los padres de familia tengan muestras de cariño entre ellos; abuso infantil; trata de blancas, menstruación, entre otros.

Debido a que los temas mencionados con antelación aparecen en la novela, valdría la pena trabajar algunos temas que aparecen a lo largo de los capítulos desde la explicación de las olas del feminismo, acuerdos y tratados como la CEDAW y *Convención Belém do Pará*, o bien, desde un trabajo multidisciplinario, en donde en cuanto se identifique el caso de una persona que participa en la Comunidad de Indagación que sufra algún tipo de violencia, se pueda canalizar con especialistas (departamento de psicopedagogía, padres de familia, autoridades) para intervenir ante alguna situación problemática que se presente y brindar acompañamiento. Cabe resaltar que la finalidad es ubicar mejor las problemáticas, contando con un trabajo en equipo con los padres de familia, el departamento de Psicopedagogía y el claustro de docentes. Mencionemos un ejemplo. Supongamos que en caso de que en el momento en que se lleva a cabo la lectura y el trabajo del capítulo en donde se habla del abuso detectáramos que una de las personas que se encuentran en la comunidad se incomoda por el tema o comienza a dar información confidencial y delicada, entonces se podría remitir a esta persona con las autoridades y canalizarla con los profesionistas que podrán brindarle las herramientas necesarias para trabajar con

estos problemas. Y debido a que es posible que debata sobre temas que tienen cierta vigencia y que son parte de las agendas políticas a nivel nacional, internacional e institucional, valdría la pena que se dieran a conocer infografías sobre las olas del feminismo, la *Convención Belém do Pará*, con la finalidad de sensibilizar al grupo sobre estos tópicos y fomentar una cultura que apunte a la erradicación de la violencia de género y se promueva la equidad e igualdad de género.

En este orden de ideas, es importante enfatizar en tres aspectos que podemos resaltar a partir del trabajo con la novela de *Hannah*: el aspecto del pensamiento cuidadoso (de la metodología de filosofía para niñas y niños), la selección de lectura de los capítulos de la novela y la generación de trabajo que busque generar acciones concretas para erradicar la violencia de género.

En primer lugar, se busca un mayor desarrollo y trabajo del pensamiento cuidadoso a lo largo del curso y de las sesiones del trabajo en comunidad; enfatizar en estas nociones del cuidado de sí, de las Otras y los Otros en diversos momentos, procurando la atención, solidaridad, sororidad y apoyo real al trabajo personalizado y comunitario, no sólo en lo formal sino en la *praxis*. Considero que establecer este trabajo, generar líneas de acción, adaptar los manuales para atender desde esa otredad a cada uno de los integrantes posibilita el empoderamiento en derechos humanos, la cultura de la paz y el cuidado. La promoción y difusión de los derechos humanos implica incidir en el empoderamiento

de las personas, a llevar a que las voces de las niñas y los niños no sean minimizadas, silenciadas u olvidadas en la actividad filosófica. Se busca que el trabajo en el pensamiento cuidadoso retome las vulnerabilidades en las que se puede encontrar la otra persona, en el trabajo desde la alteridad y con la sensibilidad de ver en esa otra persona a un ser que sufre y siente, así como una persona en la que me puedo “reflejar” y comprender lo que está pasando. Trabajar en la ética de la no violencia o cultura de la paz implica reconocer los conflictos existentes y generar acciones y estrategias para que desde una actitud dialógica se busquen concretar acuerdos y consenso y en donde la misma actividad nos debe llevar al cuidado de sí y al cuidado de los demás.

En segundo lugar, la novela de *Hannah* permite hablar de diversos temas: la crueldad (con el pasaje de cómo Hannah le abría los ojos a los gatitos recién nacidos); retomar los discursos y contextos en los que se ha marginado o invisibilizado a la mujer, procurando darle voz a quien ha sido ignorada y silenciada; el pensar sobre la menstruación (en bachillerato podría ser desde los discursos contemporáneos de la menstruación digna, por ejemplo, o bien, como parte de los temas de las clases de educación sexual, que incidirían en trabajar en los prejuicios y señalamientos hacia procesos fisiológicos que tiene cualquier mujer y que no debería ser un motivo por el que se haga *bullying* o algún tipo de señalamiento por parte de los varones y algunas mujeres) y los prejuicios que han existido sobre este tema, buscando desmontarlos. Los

temas “delicados”, el abuso infantil y los tipos de abuso, marginación, acoso, trata, explotación y otros temas se mencionan a lo largo de la novela y nos llevan a pensar qué acciones deberíamos tomar como sociedad para hablar de estas problemáticas y situaciones; la reflexión sobre la crueldad y la maldad desde el arte, la ética y a la luz de noticias o casos que sabemos por la prensa local o por las series que tocan estos temas en cualquier plataforma de *streaming* que tengamos, entre otros pasajes. De esta forma, la lectura de cada capítulo en comunidad y el ejercicio de indagación nos llevaría a la aplicación de estos temas en la realidad inmediata del estudiantado.

En tercer lugar, trabajar las novelas de Sharp desde un enfoque de lo que pasa en el interior del aula, lo que se muestra en la sociedad con los movimientos feministas, los protocolos y acuerdos internacionales que buscan erradicar la violencia de género tendrían que llevarnos a producir reflexiones, infografías, podcasts, ensayos, talleres, manuales, etcétera que surgen de este trabajo en comunidad pero que trasciendan la vida académica de cada grupo, en donde se logra incidir en el resto de la sociedad. En este sentido, es necesario atender las problemáticas que se encuentren en el interior de cada grupo cuando se vayan tocando estos temas en un trabajo interdisciplinario (con psicólogos, trabajadores sociales, orientadores, padres de familia, entre otros).

Por todo lo anteriormente dicho, trabajar con *Hannah* exige una mayor profundidad que la simple lectura de un capítulo, y la reflexión

comunitaria que se haga del mismo evitará quedarse en el plano de la inmediatez (a raíz de que una persona se hubiera visto afectada o identificada por el tema que se discuta en el capítulo elegido), y comenzar a “hilar más fino”, en donde se tenga un acompañamiento personalizado a las personas que sean afectadas o “tocadas” por el tema, así como también el robustecer los temas que aparecen en cada sección con protocolos de atención a quienes reciban algún tipo de violencia; derechos humanos enfocados hacia las infancias; a apoyarse en documentos del DIF, SEP, UNESCO, ONU, CNDH entre otros, o bien, con un trabajo en comunidad que implique el tema de la alteridad y del género. Es por este motivo que es necesario evitar que estos temas se trabajen de manera superficial y que culminen únicamente en una especie de catarsis colectiva, sino que se deben ofrecer alternativas, acompañamiento que reciban estudiantes y padres de familia, así como tener presente la búsqueda de acciones concretas que permitan apoyar estos casos, y, por ende, arribar a la igualdad de género en todos los niveles (entre pares, con las autoridades, en el interior del aula, con las familias, en la sociedad).

Ahora bien, pasemos a la novela de *Hospital de Muñecas*. Es probable que quien está leyendo estas líneas conozca la canción o el video de “Mi muñeca me habló” de *31 minutos*, en donde a partir de la canción de Flor Bovina, nos enteramos de la existencia de una persona que puede hablar con su muñeca (que es muy parlanchina) siendo su dueña la única persona que puede escucharla sobre temas muy profundos, secretos

y hasta de ciertos pecados. En dicha canción, uno puede percibir la relación que cualquier persona puede tener con algún muñeco, peluche o figura, misma que termina convirtiéndose en una compañera o un compañero de aventuras que está presente en diversos momentos que atraviesa una persona y que suele estar en todo momento con esa niña o ese niño. Es probable que quien esté leyendo esto haya pasado por esta situación en algún momento de su vida, y podemos percatarnos que eso suele suceder con la mayoría de las niñas y niños que toman una muñeca o peluche como una parte imprescindible de sus vidas.

Detengámonos un poco en la canción de “Mi muñeca me habló”, una de las más icónicas en los programas o espectáculos en vivo de *31 minutos*, la cual nos permite reflexionar sobre un aspecto que Sharp desarrolla en su novela de *Hospital de Muñecas*. Jess, la protagonista de la historia, tiene una muñeca llamada Roller. La niña, al igual que Flor Bovina, platica con su muñeca y mantiene con ella una relación de amistad. A lo largo de la trama de la novela de Sharp se puede trabajar sobre el tema de la identidad y la manera en que se pueden generar lazos de amistad, situaciones de *bullying* o la manera en que se pueden contrastar soluciones de problemas a partir de la resolución que ante un mismo conflicto llevan a cabo los padres de familia y sus hijos. En este sentido, cuando Jess se pregunta sobre lo que hace a una muñeca ser una muñeca, abre la posibilidad de comenzar temas de ontología o sobre las esencias de los objetos. Sin embargo, el rumbo al que llega Jess es a la

reflexión sobre su esencia, por lo que termina comparándose con Roller y queda embargada de miedo, pues no sabe qué contestar de sí misma. Es por este motivo que afirma que su muñeca “es algo más que mera goma y plástico, al igual que yo soy algo más que piel y huesos” (Sharp, 2016, 8), lo que permite comenzar a distinguir entre lo natural y artificial, entre los objetos y los sujetos, entre lo vivo y lo inerte.

El papel que adquiere Roller es fundamental en la historia, en tanto que se convierte en una amistad entrañable de Jess y está presente con ella todo tiempo (como sucede con muchos niños y con muchas niñas). Jess confiesa: “Hablo con mi muñeca todo el tiempo. A veces cuando estoy triste, voy a mi habitación y cuchicheo con Roller. Le explico lo que sucede y escucha. Después de haber hablado con ella un momento, ella lo entiende. Y yo también me siento mejor” (Sharp, 2016, 9), por lo que el hecho de que un o una infante estén siempre con su peluche, que duerman con él, que no puedan salir de paseo sin su presencia o que todo el tiempo estén jugando con él, forma parte del proceso de socialización y de la conformación de su personalidad. Podemos constatar que todo lo que ve y escucha el niño o la niña –a sus padres, hermanos, personajes de la televisión, acciones que atestigua en la escuela– serán conductas, frases, conversaciones y actitudes que repetirá con su peluche o muñeco favorito.

Posteriormente, Jess reflexiona sobre si quiere ser tratada o no como una bebé, en donde asume una postura que puede ser interesante en la medida en que toma distancia sobre

su vida como humana y el ser una muñeca, ya que ella sostiene que: “no quiero que me traten como si fuese la muñeca de alguien. Quiero que me traten como si fuese una persona real, porque eso es lo que soy, Quiero que se me trate con respeto” (Sharp, 2016. 13-14). Lo anterior posibilita pasar del tema de la esencia de los muñecos, a la identidad que tiene cada persona y la manera que se la da una identidad a la muñeca, lo que responde al contexto en que se encuentra quien sea propietario de dicho juguete; permite comprender que la niñez sí es capaz de distinguir entre la verdad y la ficción, entre el jugar con la muñeca a modo de rol (jugar a que ejerce el papel de maestra o que está curando a algún animal) y que sabe distinguir y separar la vida real de lo que es un juego. Llevar este capítulo a las comunidades de indagación me ha llevado a percatarme que muchas veces se detienen en que no les gusta que se les ignore o trate como un objeto; que son capaces de distinguir cuando son alienados o cosificados, y la importancia que tiene que las relaciones humanas se den en el marco del respeto (tanto en el habla como en las acciones).

Más adelante, cuando Jess tiene un accidente con Roller, vienen varios cuestionamientos y planteamientos referentes a los daños y heridas, a las implicaciones que tiene que se le sustituya o cambie la cabeza, y si Roller fuese la misma si le cambian algo en el hospital de muñecas. Por tal motivo Jess afirma que “si mi amiga Vanesa resultara herida en un accidente, aún sería una persona y aún sería mi amiga. Pero una muñeca es sólo una cosa. No se hiere, se rompe” (Sharp,

2016, 30), lo que nos lleva a percatarnos de que se sabe distinguir entre el juego y la realidad, que aunque en *31 minutos* juguemos y cantemos a que hablamos con nuestra muñeca o que en películas como *Toy Story* los muñecos cobren vida, es algo que se sabe sucede en un plano hipotético, que muchas personas comparten, pero que únicamente antropomorfizamos o humanizamos a los juguetes como si a ellos les pasara algo.

Finalmente, el trabajo de las novelas de Sharp permite incorporar temas que son muy actuales y vigentes en la agenda de género, en las problemáticas de violencia intrafamiliar o escolar que adolece el estudiantado, y que al trabajarlos desde la trama de cada una de las novelas es posible tener una apertura para tocar los temas de igualdad y equidad de género, los micromachismos, las cuestiones sobre las relaciones familiares y fijar la atención en posibles acciones o roles que se llevan a cabo en el interior del aula en donde se señala o invisibiliza a la mujer; a buscar atender los conflictos existentes a partir de la deliberación y a mejorar las habilidades de lectoescritura con tramas e historias que estructuralmente no se parecen a la obra de Lipman, pero que se enfocan en la cuestión del pensamiento cuidadoso, en darle voz a la mujer y visibilizar situaciones que se dan en la cotidianidad del aula.

En mi experiencia, el uso de las novelas de Sharp me ha permitido hablar sobre temas relativos al género y a poner sobre la mesa los temas de violencia hacia la mujer y minorías sexo-genéricas en donde se puede hablar sobre la importancia de la cultura de la denuncia, el

empoderamiento en derechos humanos, la búsqueda de alternativas para cambiar nuestra relación en el grupo y, en especial, la generación de consensos para erradicar la violencia hacia las niñas y las mujeres.

\* \* \* \*

Ahora bien, si cualquiera de nosotros busca un periódico o consulta algún portal de noticias, poniendo atención en los casos de violencia hacia la mujer que han sucedido en nuestras comunidades, es probable que nos percatemos que no se han dado soluciones concretas y efectivas a los problemas de inseguridad y violencia que están a nuestro alrededor. Hasta este momento, se han expuesto datos y tipos de violencia identificados, existentes y en los que de alguna u otra forma las autoridades han tomado cartas en el asunto, mediante la proclamación de decretos sobre cero tolerancia a la violencia hacia las mujeres, acciones para apoyar a cualquier persona que sufra algún tipo de violencia de género en el interior de una institución educativa. En muchos bachilleratos y escuelas del nivel básico se han creado programas como “Sendero Seguro”, en donde las autoridades educativas, políticas, de seguridad, del transporte público y políticas de la delegación o municipio, apoyan el ingreso y salida de estudiantes de las escuelas hacia el metro o paraderos con patrullas, policías y “rutas seguras”; la importancia que ha adquirido el trabajo e implementación del Violómetro (instrumento creado por el Instituto

Politécnico Nacional) para sensibilizar al estudiantado sobre los tipos de violencia y la cultura de la denuncia, para trabajar en la prevención e intervención de conductas que pueden no ser deseables, agresivas o dañinas, contra sí mismo o los demás.

Considero pertinente retomar los planteamientos de Arendt y Žižek para comprender los derroteros de la violencia y para contar con elementos para identificar, nombrar y trabajar los diferentes tipos de violencia que existen y ante los cuales se ha normalizado y se ha llegado a esa banalidad del mal, que son temas que nos permiten trabajar en la resolución de conflictos; la modificación de actitudes machistas o violentas; a coadyuvar a la formación humana entre trabajadores, docentes y estudiantes, así como también el trabajar estos temas con los padres de familia y sus hijas e hijos. De esta forma, estas categorías complementan lo que se pueda ir desprendiendo del trabajo de la novela de *Hannah* o de *Hospital de Muñecas* en el aula y que tiene como finalidad encontrar posibles soluciones ante casos de violencia intrafamiliar, de acoso o *bullying* que se pueden detectar dentro y fuera del salón de clase.

## A manera de conclusión

Ahora bien, ¿existe alguna alternativa de solución ante los problemas aquí descritos al inicio de este escrito o que van saliendo conforme se hace la lectura de alguna de las novelas de Sharp? Mencionemos dos posibles soluciones. En pri-

mer lugar, la United Nations Children's Fund (UNICEF) propone que ante la violencia escolar y maltrato infantil las autoridades educativas deberían incluir planes de prevención y educación para evitar todo tipo de violencia; además, dicha fundación proporciona esta serie de consejos que deben llevar a cabo los padres, las madres, las tutoras y los tutores cuando platiquen con sus hijas e hijos (UNICEF, 2020):

1. Explícale qué es el acoso
2. Habla abiertamente y con frecuencia
3. Enséñale a ser un ejemplo positivo para los demás
4. Ayuda a tu hijo a confiar en sí mismo
5. Sé un modelo a seguir

Considero que sería factible incorporar en los contenidos de las asignaturas de Ética y valores, Civismo o Ética, material ya existente sobre la temática de "cultura de la paz y la ética de la no-violencia", generar folletos o trabajos sobre las obras de Martin Luther King o Mahatma Gandhi, así como los manuales que ya existen desde la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) sobre estos temas en donde se hace un trabajo de intervención en secundarias o que existen manuales de la Comisión Nacional para prevenir la discriminación (CONAPRED) u otras instancias, que robustecerían el trabajo con las novelas y que apostarían a una educación a favor de la equidad e igualdad de género en donde se tenga cero tolerancia a la violencia hacia la mujer y hacia las minorías sexo-disidentes.

Es importante destacar que el tema de la violencia estructural en nuestro país y región es grave. En el nivel medio superior se tienen casos

de desaparición forzada y de feminicidios en diversas entidades académicas de la UNAM y otras escuelas, que aunado a las situaciones de acoso y hostigamiento sexual, los problemas de discriminación y violencia a los que se enfrentan las comunidades sexo-disidentes, y la serie de prácticas que han sido fruto de la cultura patriarcal, han propiciado que se lleven a cabo acciones más eficientes y concretas para lograr una equidad e igualdad de género en todos los niveles de nuestra sociedad. Los esfuerzos y políticas institucionales que buscan erradicar la violencia de género son indicadores de que es urgente hacer algo y trabajar más estos temas en el aula con todos los interlocutores (padres de familia, docentes, trabajadores y estudiantes), explorar y conocer los estudios de la masculinidad y generar diferentes cursos de sensibilización sobre la perspectiva de género, derechos humanos y de trabajo con conductas violentas mediante talleres en las poblaciones estudiantiles.

Finalmente, es menester que en todos los niveles educativos, sociales, familiares y laborales se incorporen las temáticas de género. Si bien la UNICEF propone acciones de prevención que deberían incluirse en los contenidos curriculares, en las jornadas con docentes y padres de familia y en el interior del aula, considero que el trabajo de filosofía para niñas y para niños puede fortalecer estas políticas sociales y educativas, y que las novelas de Sharp constituyen un punto de partida para trabajar sobre estos temas.

## Referencias

- Arendt, Hannah. (2017). *Eichmann en Jerusalém*. Madrid: De Bolsillo.
- Mojarro Íñiguez, Mariana. (2006). *Guía para el diagnóstico preventivo del maltrato infanto-juvenil*. México: Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva. Secretaría de Salud.
- ONU (2011). *Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Sharp, Ann M. (2016a). *Hannah*. Trad. Pilar Pedraza Moreno. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Sharp, Ann M. (2016b). *Hospital de muñecas*. Trad. Pilar Pedraza Moreno. Madrid: Ediciones de la Torre.
- UNESCO (2019). *Orientaciones internacionales: Violencia de género en el ámbito escolar*. Consultado el 25 de noviembre de 2021. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125>
- UNICEF (2020) <https://www.unicef.org/es/end-violence/como-hablar-hijos-sobre-acoso> (consultado en octubre de 2020).
- Žižek, Slavoj (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Traducción de Antonio José Antón Fernández. Buenos Aires: Paidós.

# FILOSOFÍA Y HÁBITOS EN EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LIPMAN Y SU INFLUENCIA DEWEYANA

Patricia Díaz Herrera

Universidad Autónoma de la Ciudad de México  
Plantel San Lorenzo Tezonco

**Resumen:** El propósito de este artículo es responder las siguientes preguntas: ¿qué se entiende por “filosofía” en el programa de Filosofía para Niñas, Niños y Adolescentes (FpNNA) desarrollado por Matthew Lipman? ¿En qué conceptos clave se basa ese programa? Y ¿cuál es la noción de hábito que supone este programa? El artículo está dividido en tres secciones. En la primera, se identifican algunas características generales de la concepción de la filosofía dentro del programa de FpNNA y se indica que el concepto de *hábito* también es uno de sus elementos centrales. En la segunda, abordo brevemente algunas nociones filosóficas de *hábito* y explico por qué el concepto de hábito propuesto por John Dewey subyace en la versión que Lipman propuso de FpNNA. Y en la tercera parte discuto la interpretación de Leseigneur (2021) según la cual las nociones de hábito en Dewey y Lipman son diferentes.

**Palabras clave:** Lipman, Dewey, hábito.

En este artículo busco dar respuesta a tres preguntas en torno a los fundamentos teóricos del programa de Filosofía para niñas, niños y adolescentes de Matthew Lipman (en adelante, FpNNA). Las preguntas son: ¿qué se entiende por “filosofía” en ese programa? ¿En qué conceptos clave se basa el programa? Al explorar tanto la noción de filosofía como esos conceptos clave surgió la tercera cuestión, pues uno de ellos es el concepto de hábito. Pero ¿qué se entiende por “hábito” en este contexto? En la primera sección abordaré la caracterización de la filosofía en FpNNA apoyándome en la síntesis que elabora Diana Hoyos Valdés (2010). En la segunda parte, doy algunos ejemplos de cómo se ha definido el concepto de hábito en la tradición filosófica, para luego presentar brevemente cuál es la contribución de John Dewey al respecto y cómo se vincula con la noción de hábito en FpNNA. En la última parte, tomando en cuenta los resultados

de las secciones previas, planteo algunas críticas a la interpretación de Clarisse Leseigneur (2021) según la cual los conceptos de hábito en Dewey y Lipman son diferentes.<sup>1</sup>

## I. ¿Qué se entiende por “filosofía” en filosofía para niños?

Para elaborar un acercamiento a la concepción de la filosofía en el programa de filosofía para niñas, niños y adolescentes de Matthew Lipman, tomaré como punto de partida el artículo de Diana Hoyos Valdés (2010). Conuerdo con varias tesis que sostiene la autora y considero que elabora una síntesis muy útil de varias ideas clave. Pero también trataré de ampliar algunas de las ideas que Hoyos presenta incluyendo otros aspectos que la autora no consideró en ese artículo. Según Hoyos, el programa de FpNNA requiere una revisión de la versión tradicional de cinco ideas: la de filosofía, la noción de “niño”, los recursos que se emplean como materiales didácticos, los métodos y los fines educativos (Hoyos, 2010, 151). De estas cinco ideas, solamente abordaré la primera, esto por la necesidad de delimitar el tema de este artículo, aun cuando estoy consciente de que la revisión de cada una de esas nociones tiene consecuencias para las demás.

Para comprender los cambios en la concepción de filosofía requeridos por FpNNA, tomo en

cuenta lo que expresa Hoyos en el apartado “Un cambio en nuestra manera de ver la filosofía” de su artículo. Empezaré por identificar lo que *no es* la filosofía según la autora:

- 1) La filosofía no es una materia accesible sólo a estudiantes de ciertos niveles educativos y para ciertas élites (Hoyos, 2010, 151). No es una actividad que niñas y niños pequeños no puedan realizar.
- 2) No equivale a la enseñanza de la historia de la filosofía, a manera de una cátedra.
- 3) No equivale tampoco a la producción académica de especialistas, sea o no original en algún sentido (Hoyos, 2010, 152). Es decir, no equivale a la elaboración de una teoría original y compleja sobre cierto tema. La filosofía no sólo es “un cuerpo de doctrina” (Hoyos 2010, 153).
- 4) Tampoco es mera preocupación por el lenguaje (Hoyos, 2010, 153).

Ahora bien, después de esta caracterización negativa, hay que identificar aquello que *sí es* la filosofía en el programa de FpNNA. Estas características –que, a decir de Hoyos, serían condiciones necesarias aunque quizá no suficientes– aparecen en el apartado antes mencionado de su artículo y en otros posteriores –i.e. en las secciones “Un cambio en los métodos educativos” y “Un cambio en los fines educativos”–. Enumero las características de la concepción de filosofía en FpNNA que pude identificar en la presentación de esta autora. La filosofía es una actividad que consiste en

---

<sup>1</sup> Agradezco las sugerencias bibliográficas y las correcciones por parte de María del Socorro Madrigal Romero, María Teresa de la Garza Camino y Godfrey Guillaumin Juárez. Los errores que persisten son responsabilidad mía.

- 1) Una manera de pensar; un proceso, más que un conjunto de tesis o resultados (Hoyos, 2010, 153).
- 2) Identificar y revisar las categorías con las que organizamos, describimos y explicamos la experiencia, las teorías con base en las cuales actuamos, para mostrar lo que en ellas sea confuso o contradictorio (Hoyos, 2010, 153).
- 3) Una discusión guiada con ciertas “reglas de juego” que la convierten en diálogo racional y razonable. Por ejemplo, el diálogo socrático (Hoyos, 2010, 160) en el cual la facilitadora hace ver las consecuencias y supuestos de aquello que los niños afirman, les pide evidencias; sugiere soluciones (retomadas de la historia de la filosofía) a problemas de interés para el grupo; no pretende tener todas las respuestas.
- 4) Una interacción intersubjetiva que requiere de capacidades de razonamiento, comprensión ética, descubrir sentido en la experiencia y creatividad (Hoyos, 2010, 151). Y a la vez permite desarrollarlas.
- 5) Una interacción intersubjetiva que requiere de, y por ello mismo permite desarrollar habilidades de razonamiento, investigación, formación de conceptos y traducción (Hoyos, 2010, 151).
- 6) Un diálogo entre “indagadores comunitarios” (Hoyos, 2010, 160), el cual debe ir acompañado por ciertas actitudes y disposiciones, v.g. saber escuchar a otros, dar y evaluar evidencias, ser sensibles a diversos contextos, etc. (Hoyos, 2010, 152).
- 7) Un pensamiento dialógico que desarrolla la flexibilidad intelectual, autocorrección y crecimiento personal e interpersonal (Hoyos, 2010, 162).

Las características arriba mencionadas son descritas por Lipman en diversas obras, como Lipman (1998, cap. 2) y Lipman (2016, cap. 2, 3, 4 *passim*), cuando detalla los indicadores, estándares y criterios del pensamiento multidimensional o complejo: crítico, creativo, colaborativo y cuidadoso. En otra de las obras de referencia obligada para este programa de FpNNA, *i.e.* Sharp y Splitter (1996), también podemos encontrar estas características, por ejemplo cuando explican la interconexión entre el diálogo en comunidad de indagación y el desarrollo del pensamiento autónomo: “La conversación llega naturalmente a (la mayoría de) los niños. El diálogo, por otra parte, implica tanto habilidades que tienen que ser enseñadas, modeladas y practicadas como disposiciones que tienen que ser cultivadas e internalizadas” (Sharp y Splitter, 1996, 71).

Hoyos toma en cuenta la siguiente objeción contra la factibilidad del programa de FpNNA: La concepción de la filosofía que se desprende de las características antes mencionadas no puede ser practicada por pequeños (Hoyos, 2010, 152). Como parte de su respuesta a tal objeción, la autora señala que

(...) el objetivo del proyecto no es alcanzar con los niños los mismos niveles de complejidad que le exigiríamos a un filósofo profesional, lo cual no implica dejar de buscar con los niños cierta complejidad en sus razonamientos. La duda acerca

de si ellos pueden alcanzar los niveles requeridos para emprender tal empresa, está basada en falta de información acerca de teorías psicológicas que, si bien retoman los planteamientos piagetianos sobre los estadios del desarrollo mental, superan algunas falencias en las conclusiones que de ellos se han derivado. (Hoyos, 2010, 156)

La autora advierte que capacidades como la de argumentar sobre cuestiones filosóficas no son rasgos que o bien se tienen o bien no se tienen, sino que se encuentran presentes en diversos grados según la edad (Hoyos, 2010, 155). Aquí agregaré un elemento que me parece que la autora no incluye explícitamente en su texto: para que puedan presentarse gradualmente las capacidades que supone esta concepción de la filosofía, tienen que formarse ciertos *hábitos*. Las habilidades y disposiciones de pensamiento multidimensional han de llegar a ser *hábitos* en los pequeños para que puedan considerarse como logrados los propósitos de FpNNA.

Las niñas y los niños pueden ir formando hábitos acordes con esta concepción del filosofar si los facilitadores los propician y los modelan. Obviamente, los hábitos no surgen de pronto, sin intervención de los docentes y sin interacción en una comunidad de indagadores durante algún tiempo. Se pueden ir cultivando en personas de diferentes edades, quienes con el modelaje y los medios adecuados irán desarrollando un pensamiento de orden superior o de alto nivel. Y los hábitos tampoco perduran por sí solos, sino que es su continuo ejercicio lo que garantiza su permanencia y perfeccionamiento. Entonces, podríamos concluir que una característica

de la concepción de filosofía en FpNNA es que filosofar conduce a la formación, la adquisición de ciertos hábitos. Y también podría concluirse que la propia actividad filosófica (v.g. el conjunto de habilidades y disposiciones necesarios para filosofar) se puede convertir en un hábito, en un *habituarse* a ser reflexivos. Ahora bien, ¿qué es un hábito exactamente? En FpNNA, ¿se adopta una concepción de hábito basada en alguna teoría psicológica, pedagógica o de qué tipo? En la siguiente sección, abordaré algunos conceptos filosóficos de “hábito” y cuál es la concepción que adopta el programa de Lipman.

## II) Nociones filosóficas de “hábito”, Dewey y FpNNA

El concepto *hábito* (ἔξις, *hexis* en griego; *habitus* en latín) posee una larga historia en filosofía. A menudo fue considerado como enemigo del pensamiento reflexivo, por ser caracterizado como una disposición o un comportamiento “mecánico” o “automático”. Ha sido empleado por diversas tradiciones, desde los filósofos antiguos, medievales y modernos, hasta la fenomenología y el pragmatismo, entre otras corrientes filosóficas contemporáneas (Sparrow y Hutchinson, 2013; Dunham y Romdenh-Romluc, 2023). En este apartado expongo características importantes del hábito solamente según Aristóteles, Hobbes y Locke, con el fin de contrastarlas con la propuesta de Dewey y, por último, resaltar la conexión de esta última con FpNNA.

Ya en Aristóteles encontramos una definición de hábito, vinculado con su teoría ética. Como es sabido, en *Ética a Nicómaco II*, Aristóteles señala que el hábito es una cualidad adquirida. No es una cualidad que se encuentra de por sí en la persona de manera innata, sino que requiere una realización o puesta en práctica frecuente:

Las virtudes... las adquirimos ejercitándonos primero en ellas, como pasa también en las artes y oficios. Todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo, como por ejemplo, llegamos a ser arquitectos construyendo, y citaristas tañendo la cítara. Y de igual manera nos hacemos justos practicando actos de justicia (...) Construyendo bien serán buenos arquitectos, y construyendo mal, malos (...) En una palabra, de los actos semejantes nacen los hábitos. Es preciso, por tanto, realizar determinados actos, ya que los hábitos se conformarán a su diferente condición. No es de poca importancia contraer prontamente desde la adolescencia estos o aquellos hábitos, sino que la tiene muchísima, o por mejor decir, es el todo. (Aristóteles, 1983, 28-30)

Entonces, para poder decir que alguien tiene un hábito es necesario que realice una actividad con cierta frecuencia, durante un periodo prolongado. Otro rasgo del hábito es que se elimina con dificultad, llegando a ser casi permanente. Es opuesto a una mera disposición o *diathesis* (διάθεσις), la cual es solo temporal y puede ser eliminada fácilmente. Por ejemplo, una disposición que alguien tiene de cantar en una reunión es temporal –dura en tanto está en la reunión–, mientras que pertenecer a un coro y practicar el canto regularmente sería un hábito. Es posible sintetizar la concepción aristotélica del hábito

en dos aspectos: es una disposición estable para actuar de cierta forma, pero también es el proceso que conduce a la formación de tal disposición (Dromelet y Piazza, 2022, 789-790).

En la Modernidad, Thomas Hobbes caracterizó al hábito como una acción que se realiza fácilmente gracias a la costumbre. Las personas se comportan de cierta manera no porque consideren que sus hábitos son buenos, sino porque son más fáciles de seguir que otras alternativas (Dromelet y Piazza, 2022, 792). La repetición y la continuidad de las costumbres genera la facilidad que se atribuye al hábito, el cual funciona como un mecanismo cuya fuerza llega a ser tan grande como la de las leyes de una sociedad. En Hobbes encontramos una visión del hábito como una conducta repetida de forma irreflexiva, más fácil de realizar que otras conductas posibles.

En *Pensamientos sobre la educación* de John Locke, hallamos una forma de integrar los hábitos al tema educativo. Según Locke,

(...) no se instruye a los niños con reglas que se borren siempre de la memoria. Lo que creáis necesario que hagan, debéis enseñarles a hacerlo mediante una práctica constante, siempre que la ocasión se presente, y aun, si es posible, haciendo surgir las ocasiones. Esto les proporcionará hábitos que, una vez establecidos, actuarán por sí mismos, fácil y espontáneamente, sin el socorro de la memoria. (Locke, 2012, 89)

Es decir, el hábito es adquirido por repetición o ejecución de una práctica, no por memorización de reglas, y gracias a él actuamos de forma automática.

Considero que la noción de hábito que subyace en FpNNA no es la aristotélica ni la de los modernos, sino la que se encuentra en el pragmatismo. Se ha sostenido que, aunque ya estaba presente en Peirce y James, la concepción de Dewey es la culminación de la teoría pragmatista del hábito, pues en ella alcanza su madurez y tiene un papel fundamental “no solo en su filosofía de la educación, sino también en su descripción del yo, su disolución pragmatista de los supuestos problemas de la filosofía moderna y su meliorismo político” (MacMullan, 2013, 221). Ahora bien, ¿qué características tiene la noción de hábito en Dewey que la hagan distinta de las previas? Y ¿por qué razones podemos vincularla con FpNNA?

En distintas obras, Dewey caracteriza los hábitos desde varias perspectivas interconectadas, v.g. biológica, social, educativa, política, ética, lógica, estética, psicológica. Puede decirse que su teoría de los hábitos es más robusta y comprehensiva que la de otros filósofos. De acuerdo con J.S. Johnston (2020), especialista en el pensamiento deweyano, los hábitos se relacionan con lo que Dewey denomina “energías”:

Las energías (...) denotan actividades: lo que hacemos cuando tenemos y pasamos por una experiencia. También invocan la base biológica del ser humano en tanto organismo. Las energías son actividades del organismo en tanto responde a su entorno. Las energías incluyen modificaciones que hace el organismo en relación a su entorno, incluyendo aquellas modificaciones que Dewey llama hábito. (Johnston 2020, 42)

Los hábitos están compuestos de acciones que se desarrollan en el tiempo.<sup>2</sup> Una serie de acciones deben cambiar de forma gradual y acumulativa para convertirse en un hábito. El cambio se va afianzando a medida que una acción conduce a la siguiente. Cuando hay una ligazón acumulativa de actos que estructuran la experiencia, hay “hábito” (Hildebrand, 2021, §2.5).

Según Dewey la esencia del hábito no es la mera repetición de una acción, sino ser “una predisposición adquirida hacia *maneras* o modos de responder, no hacia acciones particulares” (Dewey, 2008b, 32).<sup>3</sup> El hábito tiene que ver con una “especial sensibilidad o accesibilidad hacia ciertas clases de estímulos, predilecciones y aversiones constantes, en vez de la mera recurrencia de actos específicos” (Dewey, 2008b, 32). Estas formas de respuesta son configuradas por la experiencia individual del pasado pero también por las interacciones sociales y lingüísticas (Hildebrand, 2021, §2.5), v.g. las costumbres manifestadas en los actos de habla de los grupos sociales. De hecho, los hábitos puramente individuales tienen muy poco peso para formar hábitos colectivos; por el contrario, estos últimos son, más bien, los que generan los hábitos individuales:

A menudo nos imaginamos que las instituciones, las costumbres sociales, los hábitos colectivos, han sido formados por la consolidación de los hábitos

---

<sup>2</sup> Para esta breve exposición sobre hábitos según Dewey, retomé información de Hildebrand (2021), además de Johnston (2020).

<sup>3</sup> Cursivas del original. Las traducciones de todas las citas son mías.

individuales. En su mayor parte esta suposición es falsa respecto a los hechos. En gran medida, las costumbres o las uniformidades del hábito generalizadas existen porque los individuos enfrentan la misma situación y reaccionan de manera similar. Pero en mayor medida, las costumbres persisten porque los individuos forman sus hábitos personales bajo condiciones establecidas por costumbres previas. Un individuo usualmente adquiere su moralidad mientras hereda el discurso de su grupo social. (Dewey, 2008b, 43)

La comunidad en la que nacemos nos transmite sus hábitos –incluido el lenguaje– desde el inicio:

Cada persona nace como un infante y todo infante está sujeto desde su primera respiración y su primer llanto a las atenciones y exigencias de otros. Esos otros no son solamente personas en general con mentes en general. Son seres con hábitos y seres que, sobre todas las cosas, estiman los hábitos que tienen (...) La naturaleza del hábito es ser asertiva, insistente, auto-perpetuante. (Dewey, 2008b, 43)

A pesar del influjo social, podemos modificar nuestros hábitos. Y a diferencia de otros autores, según Dewey los hábitos no necesariamente resultan en acciones automáticas ni son ajenos a la intervención consciente. No son como los procesos repetitivos de una máquina, sino que los hábitos son cambiantes, dado que las situaciones cambian y las acciones no se repiten tal cual (Hildebrand, 2021, §2.5). Es decir, es posible modificar un hábito, autocorregirlo mediante la reflexión. Al respecto señala Johnston:

Los hábitos, así como todo lo concerniente al pensamiento, crecen; son adaptados y reconstruidos conforme lo demande la situación. (...) Por supuesto, se apoyan en la totalidad de la serie de disposiciones y acciones que constituyen el hábito en un punto específico del tiempo, pero también incluyen y apuntan hacia su transformación, su cambio. (Johnston, 2020, 43)

Para Dewey, los hábitos pueden ser pasivos o activos. Los hábitos pasivos toman la forma de “un balance general y persistente de las actividades orgánicas con su entorno” (Dewey 2008a, 57) y proporcionan el trasfondo del crecimiento. Los hábitos activos toman la forma de “capacidades activas de reajustar la actividad para hacer frente a condiciones nuevas” (Dewey, 2008a, 57), lo cual constituye el crecimiento. Los hábitos activos “involucran pensamiento, invención e iniciativa para aplicar las capacidades a nuevos propósitos. Se oponen a la rutina que marca una detención del crecimiento” (Dewey, 2008a, 57-58).

Dewey acepta que algunos hábitos se vuelven “pasivos”, en el sentido de que nos mueven sin que tengamos idea consciente de ellos o algún control sobre ellos; se trata del hábito en tanto “habitación”, que llega a ser rutina ciega en vez de una expresión de crecimiento. Pero los hábitos en el ser humano tienen siempre un aspecto intelectual y deben ser educados,

(...) esto significa que deben ser dirigidos por la inteligencia –ella misma es una disposición–. Los hábitos inteligentes deben dirigir todos los hábitos (ulteriores). Dejados por sí solos, o sin educación, los hábitos degeneran en maneras de actuar fijas

y acostumbradas. Son auto-subsistentes, pero disociados del rico contexto de otros hábitos, incluyendo a la inteligencia que los dirige hacia salidas adicionales. (Johnston, 2020, 47)

Los hábitos pueden educarse gracias a la plasticidad de los organismos, es decir, su “habilidad para aprender de la experiencia” o su “poder de retener de una experiencia algo que es de utilidad para enfrentarse a las dificultades de una situación posterior” (Dewey, 2008a, 49). En suma, Dewey conecta los hábitos con la plasticidad y el crecimiento:

El poder de crecer depende de la necesidad de los otros y la plasticidad. Ambas condiciones están al máximo en la niñez y la juventud. La plasticidad o el poder de aprender de la experiencia significa la formación de hábitos. Los hábitos dan control sobre el entorno, poder de utilizarlo para propósitos humanos. (Dewey, 2008a, 57)

Los hábitos no son “cosas” poseídas por el individuo sino transacciones entre organismos y el entorno. No son “fuerzas internas” sino funciones que permiten la adaptación al medio y su transformación (Hildebrand, 2021, §2.5). Y, como menciona Kennedy (2012, 43), al ser adaptativos, para Dewey la formación de hábitos constituye una expansión del poder, no su limitación. Los hábitos determinan lo que hacemos, pero también lo que somos: “Todos los hábitos son exigencias de ciertos tipos de actividad; y constituyen el yo” (Dewey, 2008b, 21). Este rasgo también aparece en el programa de FpNNA; por ejemplo, si una persona tiene hábitos de pensamiento cuidadoso, esto se reflejará

no sólo en lo que hace, sino también en su manera de ser, pues podemos decir que sus hábitos conforman su carácter, la manera en la cual interactúa con los demás y con el entorno. Por ello es crucial la formación y educación de los hábitos: conforman el propio yo y son susceptibles de volverse cada vez más inteligentes.

Otro aspecto importante a señalar en cuanto a la noción de hábito es que se vincula con la noción de experiencia en Dewey, quien criticó la dicotomía entre experiencia y razón típica de la filosofía tradicional. Asimismo, criticó “la primacía de lo subjetivo que ha dominado gran parte de la epistemología moderna”, porque “la sensación, la percepción y el pensamiento mismo deben ser considerados en el contexto de la interacción orgánica” (De la Garza, 1995, 58). Los hábitos no son, por ello, rasgos en una persona que quizá heredó esas predisposiciones o que solitariamente los practicó. Los hábitos siempre emergen mediante la interacción organismo-entorno. Y por ello, para formar hábitos de reflexión filosófica es necesaria la interacción organismo-entorno: ya sea con una duda genuina surgida en cierta situación, ya sea en el diálogo razonable en comunidad.

La concepción de filosofía en FpNNA también tiene que ver con estas críticas que formuló el pragmatismo en general y Dewey en particular a la filosofía tradicional, así que desde su núcleo el programa de Lipman se nutre de tesis deweyanas. David Kennedy (2012) ilustra esta conexión mediante el concepto de la comunidad de indagación filosófica. Kennedy sostiene que una aplicación concreta de la teoría educativa de

Dewey en el programa de Lipman consiste en que este programa

(...) inicia en el corazón del transaccionalismo de Dewey, el cual postula una tendencia hacia la reconstrucción de los hábitos –incluyendo, y quizá principalmente, la reconstrucción de los hábitos de creencia– como un resultado en curso de la relación dialéctica entre nuestros hábitos actuales y lo que él llama “impulso” o a menudo “instinto”. (Kennedy, 2012, 44)

Kennedy señala que la comunidad de indagación filosófica justamente es un medio idóneo para que sea posible tal reconstrucción de los hábitos de creencia.

La adaptabilidad que permiten los hábitos se ejemplifica en los indicadores del pensamiento multidimensional en FpNNA. Por ejemplo: El pensamiento crítico según Lipman debe mostrar sensibilidad por el contexto: “Del mismo modo que el pensamiento crítico es sensible a uniformidades y regularidades, que son genéricas e intercontextuales, también lo es hacia las características de situaciones particulares que son específicas de un contexto” (Lipman, 2016, 26). Así que debe tomar en cuenta circunstancias y condiciones excepcionales o irregulares; contingencias o restricciones “allí donde normalmente un razonamiento aceptable no tiene cabida”; configuraciones globales que pueden alterar la valoración de un discurso. Por ello,

Se opone a la casuística que fuerza los casos particulares a entrar en las reglas generales, tanto si son apropiadas como si no lo son. Es, por tanto, hostil a todas las formas de estereotipos y de prejuicios,

en tanto que el mecanismo que opera en todo tipo de prejuicios es el de consolidar estereotipos. (Lipman, 2016, 26)

Es decir: cuando una persona ha desarrollado el hábito de pensar críticamente, no ejecuta sus habilidades críticas –v.g. razonamiento lógico– como lo haría una computadora o un robot. La persona con el hábito de pensar críticamente aplicará sus habilidades de maneras diferenciadas, diversificadas según las situaciones a las que tenga que hacer frente. Así, no tendrá una predisposición hacia cierta acción en particular –v.g. detectar mecánicamente un solo tipo de falacia en diversos discursos– sino que tendrá una predisposición hacia cierta manera de responder, por ejemplo, podría estar alerta a las fallas argumentales en general y ser razonable cuando, en algunos contextos, no podría esperarse que alguien sin entrenamiento en pensamiento crítico fuese experto en evitar argumentar falazmente.

En el caso de FpNNA, una muestra de reflexión sobre los hábitos puede encontrarse en Lipman, Sharp y Oscanyan (1992, 318-324), en la sección titulada “El fortalecimiento del carácter”. Ahí se define “carácter” como el conjunto de hábitos que disponen a una persona a obrar: “Hemos estado hablando del carácter como un conjunto de hábitos que, como tal conjunto, guía generalmente nuestra conducta no reflexiva, aunque es muy posible que esto se dé de acuerdo con procedimientos racionales que hemos interiorizado” (Lipman, et al., 1992, 322). Y los autores se preguntan lo siguiente:

Entonces, si consideramos que las prácticas institucionales interiorizadas son una fuente fundamental de hábitos y actitudes sobre las que se construye el carácter, ¿qué podríamos hacer para situar a los niños ante el tipo de prácticas que nos gustaría que interiorizaran? (Lipman et al., 1992, 320-321)

En el texto antes citado, los autores emplean el siguiente ejemplo: el caso de una jugadora de béisbol que a través de la práctica continua va interiorizando las reglas del juego, hasta que forman parte de ella misma y le permiten actuar de modo natural (Lipman et al., 1992, 320). Así que su concepción de los hábitos se encuentra en la misma frecuencia que la de Dewey.

### III) Dewey y Lipman: ¿hábitos diferentes? Reflexiones finales

Es sabido que el propio Lipman reconoció la deuda de FpNNA con el pensamiento de Dewey y existen múltiples artículos en donde se abordan diversos aspectos que tienen en común.<sup>4</sup> Lipman directamente dice que, aunque Dewey “no dejó tras su muerte ninguna muestra de currículos filosóficos, ningún ejemplo específico de cómo la filosofía podría servir como un área temática esencial en las escuelas primarias” (Lipman, 2008, 148), sí heredó “un conjunto de *criterios* mediante los cuales podríamos ser capaces de distinguir si nuestros esfuerzos por seguir su diseño general daban en el blanco o

<sup>4</sup> Véanse por ejemplo Cam (2008), De la Garza Camino (2012), Kennedy (2012) y Sumiacher (2012), entre otros.

estaban equivocados”<sup>5</sup> (Lipman, 2008, 148). Entre esos criterios pedagógicos, Lipman retoma que la pedagogía deweyana insiste en dar “apoyo positivo” a las *emociones, la sociabilidad, la imaginación, el interés de los niños y “(...) la formación de hábitos*, ya que los hábitos son necesarios para el desarrollo de las habilidades de razonamiento, juicio y otros aspectos de la indagación” (Lipman, 2008, 150).

Así pues, hay continuidad entre las propuestas de Dewey y Lipman en cuanto al tema de los hábitos. Sin embargo, hay quienes han señalado que sus nociones de “hábito” son diferentes, que suponen distintas concepciones de la racionalidad, la indagación y en última instancia de la ciudadanía y la democracia y que no es posible considerar la propuesta de Lipman como continuación de la de Dewey. Esto sostiene Clarisse Leseigneur (2021), para lo cual compara la pedagogía de ambos filósofos. Según la autora:

La creencia de Dewey de que hay una conexión profunda entre la experiencia y el pensar lo conduce a introducir actividades tales como cocinar, jardinería o costura en las escuelas. Tales actividades son el punto de partida de la indagación: durante los proyectos colectivos, los estudiantes se enfrentan a dificultades; para superarlas, necesitan hacer un uso significativo de sus experiencias pasadas, analizar la situación y elaborar hipótesis (...) El proceso pedagógico deweyano es por tanto estructurado según una racionalidad experimental, si por “experimentación” queremos decir un método que requiere el uso sistemático de la experiencia con el fin de poner a prueba una hipótesis (...) en cada área temática, las habilidades de observación,

<sup>5</sup> Mi traducción. Cursivas en el original.

análisis de consecuencias y la predicción –características de la experimentación científica– necesitan ser practicadas de una forma u otra, mientras que la experiencia siempre permanece siendo el criterio para la validez de una proposición. (Leseigneur, 2021, 5-6)

En cambio, en el caso de Lipman no habría un énfasis en la experimentación científica y en actividades concretas como punto de partida:

Si ahora echamos un vistazo a la pedagogía de Lipman, podemos ver que la experiencia activa no juega el mismo papel. (...) la comunidad de indagación filosófica (...) no comienza usualmente con una actividad como en Dewey, sino con la lectura de un texto ficticio que presenta un problema filosófico como el que aquellos niños pueden encontrar en la vida diaria (...) la indagación lipmaniana no ilustra una racionalidad experimental en sentido estricto, dado que generalmente lo que está en cuestión no es poner a prueba hipótesis y definiciones sometiénolas a la prueba práctica dentro de la comunidad de indagación filosófica, sino más bien someterlas a la prueba de la evaluación comunal. El resultado de este uso colectivo de herramientas lógicas puede ser llamado un progreso filosófico. Esto explica por qué el fin de la discusión pone mayor énfasis en la metacognición (a través del reconocimiento colectivo de este progreso filosófico...) que en la experimentación. (Leseigneur, 2021, 6)

Por ello, Leseigneur afirma que en Dewey los hábitos están orientados hacia la racionalidad científica que incluye poner a prueba experimental las hipótesis, mientras que en Lipman están orientados hacia una racionalidad “dialógica” (Leseigneur, 2021, 7). De acuerdo con la autora, los rasgos clave del hábito deweyano son tres:

1) la cooperación amigable, o la capacidad de pensar y actuar como un grupo (...) 2) la atención a las consecuencias: cuando enfrentan un problema, los niños necesitan investigar y poner a prueba las hipótesis por sí mismos. Esto los lleva a imaginar qué consecuencias podría haber y entonces a observar esas consecuencias con atención. (...) 3) una tendencia hacia la acción: en el modelo educativo de Dewey los niños no se enfrentan con maestros que encarnan alguna autoridad vertical y por tanto no desarrollan un hábito pasivo hacia figuras de autoridad (...) (Leseigneur, 2021, 13).

Pero podemos objetarle que estos tres rasgos también están presentes en la propuesta de Lipman y Sharp, como se mencionó en la primera sección de este trabajo. Y ¿cuáles son los rasgos clave del hábito lipmaniano según Leseigneur? La autora menciona los siguientes tres rasgos:

1) Una disposición a la evaluación metacognitiva: a través de la práctica regular de diálogos filosóficos, los niños adquieren el hábito de evaluar proposiciones a través del prisma de criterios explícitos (...).  
2) Un hábito de inclusión y co-construcción: FpN acostumbra a los niños a dejar que otros hablen (...) el programa educativo de Lipman insiste en la distribución del habla, en los primeros pasos de la indagación (...) pero también posteriormente (...).  
3) Una tendencia hacia la expresión y la creatividad (Leseigneur, 2021, 15-16).

Ahora bien, ella misma admite que en la pedagogía de Dewey pueden encontrarse las características (2) y (3) de los hábitos de Lipman (Leseigneur, 2021, 15-16). Habría que agregar que también se encuentran habilidades de metacognición como la autocorrección como parte

de la propuesta deweyana; de no ser así, sería inconsistente con su falibilismo, por ejemplo. Y la inteligencia es una disposición metacognitiva pues, al fungir como “directora” de hábitos, reflexiona sobre los hábitos que se tienen y los modifica. Entonces, en realidad ¿qué diferencias hay? Leseigneur concluye lo siguiente:

Comparando las pedagogías de Dewey y de Lipman a través del lente del *habitus* claramente resalta la diferencia entre los modelos democráticos que buscan: la experimentación colectiva para el primero, y una sociedad estructurada por el diálogo, auto-correctiva, para el segundo. (Leseigneur, 2021, 17)

Al parecer, solo se trataría de una cuestión de énfasis, lo cual no permite inferir que se trate de conceptos de hábito esencialmente distintos, ni de concepciones de ciudadanía y democracia diferentes en el fondo.<sup>6</sup> Incluso podría decirse que un modelo democrático de “experimentación colectiva” no podría darse sin diálogo y auto-corrección, y viceversa, una sociedad dialógica y autocorrectiva es una comunidad abierta a la experimentación. Otra forma de atenuar la su-

---

<sup>6</sup> La autora menciona que emplea el concepto de *habitus* de Pierre Bordieu para elaborar la comparación. Sin embargo, cuando expone este concepto, no parece agregar algo distinto de lo que ya puede hallarse en la noción de hábito en Dewey. Al exponer a Bordieu, Leseigneur (2021, 9) señala: “Primero, el *habitus* es un ‘sistema de disposiciones duraderas, trasladables’, es decir un conjunto coherente de tendencias que vienen desde un condicionamiento específico, y que son principalmente adquiridas en la infancia temprana pero que también toman en cuenta experiencias sociales subsecuentes. (...) son duraderas pero no rígidas, porque también es probable que evolucionen con el tiempo.” Así, no es ni “pura determinación ni hábito irreflexivo” (Leseigneur, 2021, 10). Considero que esto mismo se desprende de la concepción deweyana.

puesta diferencia entre los modelos sería considerar que la noción de experiencia en Dewey, al ser la interacción de cualquier organismo con su entorno, abarca mucho más que la contrastación empírica de hipótesis que realizan las ciencias –pero esto excede los límites de este trabajo–. Puede ser cierto que la propuesta de Lipman no se reduzca a la de Dewey dado que Lipman elaboró todo un currículum filosófico y sus respectivos materiales didácticos, pero el hecho de que no sea reducible no significa que no exista continuidad entre varias tesis y perspectivas.

Contra la afirmación de Leseigneur según la cual los puntos de partida de la indagación son diferentes en cada caso puede argumentarse que, en realidad, de lo que se trata es que haya una situación indeterminada en la cual surja una duda genuina, ya sea una actividad concreta o la lectura de la novela de Lipman. Así lo señala Philip Cam:

Las páginas de las novelas de Lipman son provocaciones. Están diseñadas para ayudar a crear el tipo de situación indeterminada que Dewey identifica como el punto de partida de la investigación. Su sentido es provocar a los estudiantes a plantear las preguntas sobre las cuales quieran investigar. (Cam, 2008, 166)

Me parece que, aun cuando fuese adecuada la caracterización de Leseigneur de cada modelo, de todas formas no resultan tener concepciones del hábito incompatibles entre sí.<sup>7</sup> Según De la Garza, Lipman,

---

<sup>7</sup> La tesis según la cual solo se trata de una diferencia de énfasis podría apoyarse en la tesis de que hay un cambio terminológico, no de fondo, entre estos autores, como señala Sumiacher (2012, 52): “Algunas veces ya se ha men-

Inspirado en la obra de John Dewey, retoma la idea de que la educación ha fallado por confundir los productos terminados de una investigación con la materia de la misma y, por ello, dicha perspectiva educativa propone que los estudiantes aprendan las soluciones, en lugar de investigar los problemas. Dewey había propuesto, como medio para lograr que los estudiantes piensen de manera independiente, imaginativa, creativa y crítica, que el salón de clases tome el modelo del proceso de investigación científica. El modelo propuesto por Lipman es el de la investigación filosófica. (De la Garza, 2012, 36)

Entonces, para ambos autores es necesario enseñar a pensar, a investigar por nosotros mismos, no a memorizar los hallazgos alcanzados por investigadores previos. En la propuesta pedagógica de Dewey y en la de Lipman es indispensable cultivar capacidades como las de dar y evaluar evidencias para sostener nuestras creencias, así como mantener la mente abierta para explorar varias hipótesis.

Para concluir, tanto Dewey como Lipman buscan formar hábitos de investigación –entre los cuales se incluyen habilidades metacognitivas como la autocorrección–. La comunidad de diálogo filosófico incluso podría considerarse una condición o fase previa para el funcionamiento de una comunidad de investigación científica,

que supone más controles y recurso a la experimentación. Las habilidades de pensamiento crítico, creativo, colaborativo y cuidadoso tienen que cultivarse y crecer hasta volverse hábitos, los cuales son necesarios para la conformación de una comunidad de investigación científica. Pero también podrían manifestarse en forma de otras comunidades de investigación en donde pueda darse el diálogo razonable y donde se procuren los estándares del pensamiento multidimensional o complejo. Por lo anterior, considero que Leseigneur no muestra que exista una diferencia profunda, una incompatibilidad esencial o una discontinuidad entre ambas nociones de hábito. Posiblemente, a partir de la comparación que elabora, podría concluirse que los hábitos que se forman en una comunidad de diálogo filosófico serían condición necesaria –aunque no suficiente– para una comunidad de investigación científica. No obstante, tanto en Dewey como en Lipman la formación de hábitos tiene que ver con la posibilidad de una educación reflexiva que nos dé herramientas para adaptarnos a entornos cambiantes, desarrolle el pensamiento autónomo de las personas y permita construir una sociedad democrática, capaz de autocorregirse y no autoritaria.

---

cionado que la extrapolación o cambio de la palabra ‘ciencia’ por ‘filosofía’ es el pasaje que existe entre Lipman y Dewey, sin embargo, ese cambio de terminología no produce, en los hechos, grandes diferencias... esto no representa más que un cambio terminológico pues finalmente las prácticas concretas que luego serán las ‘comunidades de indagación’, en sí serán una expresión muy concreta de las ideas de las relaciones y la construcción de las ideas deweyanas”.

## Referencias

- Aristóteles (1983) *Ética Nicomaquea*. 2ª ed. Tr. y ns. Antonio Gómez Robledo. Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana. México: UNAM.
- Cam, Philip (2008) "Dewey, Lipman, and the Tradition of Reflective Education" en Taylor, M., Schreier, H. y Ghiraldelli, P. (eds.) *Pragmatism, Education, and Children. International Philosophical Perspectives*. Studies in Pragmatism and Values, vol. 192, Amsterdam-NY: Rodopi, pp. 163-181.
- De la Garza Camino, María Teresa (1995) *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor.
- \_\_\_\_\_ (2012) "La lógica en el proyecto de Filosofía para niños" en Harada, E. (comp.) *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: Perspectivas desde México*. México: UNAM-Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, 35-44.
- Dewey, John (2008a) *Democracy and Education. The Middle Works, 1899-1924*. Vol. 9: 1916. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (2008b) *Human Nature and Conduct. The Middle Works, 1899-1924*. Vol. 14: 1922. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dromelet, Catherine y Piazza Marco (2022) "Habit and custom in the History of Early Modern Philosophy". En Jalobeanu, D., Wolfe, C.T. eds. *Encyclopedia of Early Modern Philosophy and the Sciences*. Suiza: Springer, 789-796.
- Dunham, J. y Romdenh-Romluc K., eds. (2023) *Habit and the History of Philosophy*. NY: Routledge.
- Hildebrand, David, "John Dewey", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/dewey/>
- Hoyos Valdés, Diana (2010) "Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica". *Discusiones Filosóficas*. Año 11 N° 16, enero-junio, 2010. pp. 149-167.
- Johnston, James Scott (2020) *John Dewey's Later Logical Theory*. Albany: State University of New York Press.
- Kennedy, David (2012) "Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry", *Education and Culture*, vol. 28, no. 2, pp. 36-53.
- Lipman, M., Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1992) *La filosofía en el aula*. Tr. Magdalena García, Teresa de la Garza, Eugenio Echeverría, Félix García. Madrid: Ediciones de la Torre.
- \_\_\_\_\_ (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre: Madrid, 1998.
- \_\_\_\_\_ (2008), "Philosophy for Children's Debt to Dewey", en Taylor, M., Schreier, H. y Ghiraldelli, P. (eds.) *Pragmatism, Education, and Children. International Philosophical Perspectives*. Studies in Pragmatism and Values, vol. 192, Amsterdam-NY: Rodopi, pp. 143-151.
- \_\_\_\_\_ (2016) *El lugar del pensamiento en la educación*. Ed. y trad. Manuela Gómez Pérez, Octaedro, Barcelona.
- Leseigneur, Clarisse (2021) "Is there a form of citizenship specific to philosophy for children?", en *Childhood and Philosophy*, Río de Janeiro, v. 17, febrero, pp. 01-18. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.55786>
- Locke, John (2012) *Pensamientos sobre la educación*. Akal, Madrid.
- MacMullan, T. (2013) "The Fly Wheel of Society" en Sparrow, Tom y Hutchinson, Adam eds. *A history of habit. From Aristotle to Bourdieu*. Plymouth: Lexington Books, 212-236.
- Sharp, Ann Margaret y Splitter, Laurance (1996) *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Bs. As.: Manantial.
- Sparrow, Tom y Hutchinson, Adam (eds.) (2013) *A history of habit. From Aristotle to Bourdieu*. Plymouth: Lexington Books.
- Sumiacher, D. (2012) "John Dewey y la Filosofía para Niños de Matthew Lipman", en Harada, E. (comp.) *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: Perspectivas desde México*. México: UNAM-Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, 45-60.



Fotos: Jaime Vieyra



*Sentidos*, Núm. 21, otoño 2023  
versión interactiva en línea  
se terminó de editar en noviembre de 2023